



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: W(y)czytać Zagładę : praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży

Author: Małgorzata Wójcik-Dudek

Citation style: Wójcik-Dudek Małgorzata. (2016). W(y)czytać Zagładę : praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Małgorzata Wójcik-Dudek

W(y)czytać Zagładę

Praktyki postpamięci
w polskiej literaturze XXI wieku
dla dzieci i młodzieży



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu śląskiego
KATOWICE 2016

W(y)czytać Zagładę
Praktyki postpamięci
w polskiej literaturze XXI wieku
dla dzieci i młodzieży



NR 3447

Małgorzata Wójcik-Dudek

W(y)czytać Zagładę
Praktyki postpamięci
w polskiej literaturze XXI wieku
dla dzieci i młodzieży

Redaktor serii: Dydaktyka Języka i Literatury Polskiej
Ewa Jaskółowa

Recenzent
Grażyna Tomaszewska

Spis treści

Wzgórze pamięci	7
Kłopoty z postpamięcią	8
Praktyki edukacyjne wobec Zagłady	17
Polska szkoła pamięci	21
Szkolne czytanie o Zagładzie jako wyzwanie etyczne, czyli o roli kontekstu	23
DS804.34 i PZ	30
Uskoki pamięci	34
Trylogia, która nie krzepi. Alternatywna lektura pana Kleksa Jana Brzechwy	45
Gry z <i>Akademią</i>	45
1946 — między huśtawką a szafotem	55
Dojrzewanie czy „odczarowanie świata”?	58
Akademia czy cheder?	64
⌘ Alef = Akademia	66
Pozorna przeźroczystość	81
Czym jest wymazywanie?	83
Młodsze siostry <i>Akademii</i> ..., czyli książki których nikt nie czyta	87
Dwie trylogie	98
Architektura biografii — przypadek Korczaka	101
Między pomnikiem a literaturą. Od mapowania miasta — do mapowania pamięci	101
Rok Korczakowski, czyli kłopotliwa inwazja pamięci	107
Od taktyka do stratega — współczesny pomysł na Korczaka	112
Mikronarracje z obrzeży Zagłady	133
Mikronarracje i przeciw-historia, czyli wyzwalamie z opresji	133
Zagłada według Anny Frank	136
Dziewczyńskie narracje — intymistyka a Zagłada	143
Baśń i Holocaust	157
Pułapka sensów	167

Macierzyństwo w stanie zagrożenia	171
Między <i>jidisze mame</i> a Medea	171
Metonimia matki — <i>casus</i> z ulicy Śliskiej	177
Świat bez matki — wzorce opowiadania	178
Matka jako pretekst	182
Głód/sytość — matka i afekt	183
Kiedy mama jest daleko	186
Zwierzęcy punkt widzenia — inna wersja macierzyństwa	194
Matki Polki i rytuały gościnności	198
Postpamięć i zarządzanie przestrzenią	219
Święty krajobraz	219
Piękne kłamstwo	220
Filosemicka postpamięć	226
Gry z przestrzenią	229
Przestrzeń żydowska	229
Ciągłość muru	231
Prześwity prawdy	243
Przestrzeń pożydowska	245
Nie-miejsce — Disneyland pamięci	251
Przestrzeń mówi	257
<i>Homo ludens</i> , czyli opresja zabawy	259
Żydowska etnografia dzieciństwa	260
Biblioteka Shoah	262
Berek — getto jako plac zabaw	271
Dybuk kontra Facebook, czyli <i>Kotka Brygidy i Wszystkie lajki Marczuka</i>	279
Dybuk — przypadek <i>Kotki Brygidy</i> Joanny Rudniańskiej	280
Facebook — przypadek <i>Wszystkich lajków Marczuka</i> Pawła Beręsewicza	285
Bliscy nieznajomi. Próba podsumowania	291
Bibliografia	295
Indeks osobowy	317
Summary	329
Zusammenfassung	331

Wzgórze pamięci*

Radio: Aż do Warszawy wkroczyli Niemcy i powiedzieli, że Polska ani chwili dłużej nie jest już Polską, Warszawa nie jest jej stolicą, tylko dziurą w ziemi pełną gruzu...

Mała Metalowa Dziewczynka: Święta racja, dziura! Zabita dechami. Nienawidzę tego miasta! Metro, wrr, tramwaje bruu, w autobusach smród, a do jakiegokolwiek celu [...] jedziesz, to po trupach, po trupach, po trupach!

Dorota Masłowska

Aleksandra Ubertowska przekonuje, że w przytoczonym tekście Doroty Masłowskiej dokonuje się afirmacja posthistoryczności, oznaczająca

zanik „wielkich narracji”, [...] zachowujących przywilej porządkowania magmowej, bezkształtnej rzeczywistości, narzucania jej koherentnego kształtu i sensu¹.

To prawda, choć warto uzupełnić komentarz badaczki. Otóż w wypowiedzi Małej Metalowej Dziewczynki pobrzmiewa *summa* współczesnych narodowo-społecznych projektów, których realizacja pozostawia wiele do życzenia. Zawiodła prawdopodobnie nie tylko metodyka bogoojczyźnianego patriotyzmu, jedności narodowej, lecz także koncepcja edukacji etyczno-estetycznej, skoro cel osiąga się tylko „po trupach” i w rytmie *Lokomotywy* Juliana Tuwima, wiersza-hymnu „Polaka małego”. Wymiana dźwiękonaśladowczego *tak to to, tak to to* na *po trupach, po trupach, po trupach* sugeruje zmianę warty, a wraz z nią — weryfikację wielu paradygmatów instytucjonalnie wdrukowanych w świadomość młodego pokolenia.

* Rozdział zawiera fragment tekstu opublikowanego w „Narracjach o Zagładzie” 2015, nr 1, s. 96–116.

¹ A. UBERTOWSKA: *Historia bez Ojca. Postmemorialne kobiece narracje o wojnie i Holokauście*. W: EADEM: *Holokaust. Auto(tanato)grafie*. Warszawa 2014, s. 197.

Komponenty projektu, nazwijmy go „pamięcią”, podlegają zmianom związanym z przemianami ideologicznymi, politycznymi czy estetycznymi. Tak więc „Projekt: Pamięć” należy rozpatrywać przede wszystkim w kategoriach pokolenia, czyli wspólnoty, oraz programu i roli instytucji, które nadają przeszłości odpowiedni kształt. Efektem takich działań jest generowanie postpamięci, w ujęciu Marianne Hirsch² rozgraniczającej pamięć tych, którzy doświadczyli konkretnych wydarzeń — tu: Holocaustu, i urodzonych potem, wolnych od tego typu przeżyć.

Postpamięć staje się nie tylko przestrzenią danej wspólnoty pokoleniowej³, miejscem ciągłego uzgadniania znaczeń, ale również obszarem opresji ze strony instytucji wypracowującej strategię pamiętania. Swoistego rodzaju elastyczność postpamięci rozpisana na różne postpamięciowe narracje, przypisane kolejnym pokoleniom, sprawia, że staje się ona

interpretacją opowiadanych zdarzeń, kulturową reprezentacją przybierającą kształt tu i teraz⁴.

Warto więc przyrzeć się bliżej postpamięciowym reprezentacjom Holocaustu, które kształtuje literatura skierowana do najmłodszych odbiorców, nie tylko po to, aby skatalogować obrazy Zagłady, lecz także aby wskazać topoty oraz sposoby narracji profilujące kształt pamięci „czwartego pokolenia”.

Kłopoty z postpamięcią

Termin, którego jako pierwsza użyła Hirsch, odnoszący się jednocześnie do współczesności oraz przyszłości, znakomicie wspiera refleksję nad historią reprezentacji Holocaustu, budując tym samym swego rodzaju historię historiografii, obejmującą narrację kolejnych pokoleń

² Według badaczki, *postmemory* to pamięć w pewnym sensie opóźniona, a nawet zastępcza w stosunku do pamięci ocalałych. Jedną z jej funkcji jest przepracowanie traumy przodków, którzy sami nie zdołali tego dokonać. Zob. M. PAKIER: „Postmemory” jako figura refleksyjna w popularnym dyskursie o Zagładzie. „Kwartalnik Historii Żydów” 2005, nr 2, s. 195—208; M. HIRSCH: *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*. Cambridge 2000.

³ Zob. M. HALBWACHS: *Společne ramy pamięci*. Warszawa 2008.

⁴ A. BOROŃ: *Holocaust i jego reprezentacje w przestrzeni pamięci i tożsamości*. W: EADEM: *Pedagogika (p)o Holocaustcie. Pamięć. Tożsamość. Edukacja*. Poznań 2013, s. 93.

historyków oraz artystów. Ironicznie można stwierdzić, że Shoah ma przyszłość, co zresztą w bezkompromisowy sposób wykazał Norman Finkelstein w kontrowersyjnej książce *Przedsiębiorstwo Holokaust*, przedstawiając Zagładę, albo ściślej: pamięć o niej, jako znakomicie działający mechanizm, który przynosi współczesnym ogromne profity. Dlatego też autor postuluje wykonanie „najszlachetniejszego gestu”, na jaki mogą zdobyć się współcześni wobec sześciu milionów zamordowanych:

[...] gest [...] powinien polegać na tym, żebyśmy zachowali ich w pamięci, uczyli się z ich cierpień i pozwolili w końcu spoczywać w pokoju⁵.

Ta niezwykle radykalna propozycja raczej nie ma szans na powodzenie⁶, choć badacze zgodnie przyznają, że siła rażenia, jaką przekaz o Zagładzie miał pierwotnie, została współcześnie nie tyle osłabiona, ile zmieniły się radykalnie sposoby jej kumulowania oraz zagospodarowywania. Berel Lang, ostro krytykując subiektywność oraz metaforyczność dyskursu literackiego, który jest przecież świadectwem zmiany wprowadzonej przez „drugie pokolenie” w podejściu do pamięci o Zagładzie, podkreśla, że

najbardziej wartościowe pisarstwo o nazistowskim ludobójstwie pojawia się w formie dyskursu historycznego⁷,

i choć ten będzie nieustannie postępował, to

Przecież drugie i trzecie pokolenie pamięci [...] dodało już swoją własną tożsamość do samego wydarzenia, sprzyjając sztuce i dalszej refleksji⁸.

Radykalne stanowisko Langa, w zasadzie odmawiające prawa do narracji tym wszystkim, dla których Zagłada nie była osobistym do-

⁵ N. FINKELSTEIN: *Przedsiębiorstwo Holokaust*. Przeł. M. SZYMAŃSKI. Warszawa 2001, s. 173.

⁶ Książka Finkelsteina spotkała się z ostrą reakcją między innymi Alvina H. Rosenfelda. Zob. A.H. ROSENFELD: *Kres Holokaustu*. W: IDEM: *Kres Holokaustu*. Przeł. R. CZEKAŁSKA, A. KUCZKIEWICZ-FRAŚ. Kraków 2013.

⁷ B. LANG: *Przedstawienie zła: etyczna treść a literacka forma*. Przeł. A. ZIĘBIŃSKA-WITEK. „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2, s. 21.

⁸ B. LANG: *The Future of the Holocaust*. Ithaca 1999, s. 175. Cytuję za: S. RONEN: *Od zmagania z bestią nazistowską w piwnicy do zmagania z tą bestią w nas samych*. Przeł. z ang. S. OBIREK; przeł. z hebr. M. SOBELMAN. W: *Porzucić etyczną arogancję. Ku reinterpretacji podstawowych pojęć humanistyki w świetle wydarzeń Szoa*. Red. B.A. POLAK, T. POLAK. Poznań 2011, s. 83.

świadčeniem, musiało wzbudzić zdecydowaną krytykę. Jednym z najzärliwsiych polemistów okazał się Hayden White, uznając, że nie istnieją obiektywne fakty, a historiografia jest zawsze interpretacją. Jego słynne twierdzenie, że

każde przedstawienie zjawiska historycznego cechuje nieusuwalna względność⁹,

zapoczątkowało refleksję nad istotą prozy historycznej, a w zasadzie — postmodernistycznego gatunku powieści (neo)historycznej, która zajmuje się

wytwarzaniem historiograficznej metafikcji, charakteryzującej się przedstawianiem historycznych uwarunkowań fikcji i dyskursywnego ustrukturalizowania historii¹⁰.

Według White'a,

Metafikcja w narracji historycznej polega mniej więcej na tym: istnieje zbiór faktów zorganizowany na potrzeby prezentacji tak, jak gdyby były one (lub miały postać) czegoś literackiego lub dokładniej fikcyjnego. Forma opowieści potrzebna jest tylko po to, by informacje [...] [można — M.D.W.] było łatwiej przyswoić¹¹.

Zatem jeśli historiografia jest figuralna, to w opisie doświadczenia Zagłady nie ma ucieczki od praktyk metaforyzacji¹².

⁹ H. WHITE: *Fabularyzacja historyczna a problem prawdy*. Przeł. E. DOMAŃSKA. W: H. WHITE: *Poetyka pisarstwa historycznego*. Przeł. E. DOMAŃSKA, M. WILCZYŃSKI, A. MARCINIAK, M. LOBA. Kraków 2000, s. 211.

¹⁰ L. HUTCHEON: *Historiograficzna metapowieść: parodia i intertekstualność historii*. Przeł. J. MARGAŃSKI. W: *Postmodernizm. Antologia przekładów*. Red. R. NYCH. Kraków 1997, s. 378–398.

¹¹ H. WHITE: *Przeszłość praktyczna*. Przeł. A. CZARNACKA. W: H. WHITE: *Przeszłość praktyczna*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. J. BURZYŃSKI, A. CZARNACKA, T. DOBROGOSZCZ, E. DOMAŃSKA, E. KLEDZIK, A. OSTOLSKI, P. STACHURA, E. WILCZYŃSKA, Ł. ZAREMBA. Kraków 2014, s. 65.

¹² Badacz przeprowadza brawurowy eksperyment na prozie Prima Leviego, uznanego przez Langa za pisarza-świadka. Lang w jego prozie dostrzega stylistyczną przeźroczystość, która według niego powinna cechować literaturę o Zagładzie. White, dokonując zmian typograficznych fragmentu *Czy to jest człowiek*, wykazuje, że opowieść, którą Lang ocenia jako najbardziej przyległą do narracji historycznej, bo rezygnującą z jakiegokolwiek metaforyzacji, jest w istocie utkana „z figur retorycznych, konceptów i tropów, natura jest antropomorfizowana, podmiot ludzki poniżony, a atmosfera [...] przepełniona złymi intencjami”. H. WHITE: *Realizm figuralny w literaturze świadectwa...*, s. 206. Podobnie o narracyjności histo-

Koncepcja narracyjności historii nie tylko okazała się rewolucyjna w odniesieniu do reprezentacji Zagłady¹³, ale miała również nieoceniony wkład w proces krystalizowania się idei zwrotu etycznego, dokonującego się w historiografii, widocznego przede wszystkim w

niezwykłej wrażliwości na uplasowanie podmiotu poznającego i na jego stosunek do przedmiotu poznania¹⁴.

Wszak teoria White'a podważyła przekonanie o obiektywizmie opisu przeszłości i przezroczystości języka jako medium, a w zamian oferowała refleksję nad strukturą narracji operującej metaforą, metonimią, synekdochą oraz ironią. Jeszcze dalej w swych rozważaniach idzie Frank Ankersmit — reprezentant schyłkowej fazy narratywizmu. Badacz wy-

rii wyrażał się Paul Ricoeur: „[...] eksplikacja historyczna jest poprzedzana przez narrację, która wiąże ze sobą nie tylko wydarzenia, lecz także czas wydarzenia, czas opowiadania i jest w niej zawarta. Ta drobna różnica pozbawia historię ambicji naukowych, ponieważ będąc ograniczona przez źródła, rekonstruuje kontekst przez kanony narracyjne, wiążąc w ten sposób oddalone od siebie punkty”. Cytuję za: L. QUERCIOLI MINCER: *Nie będziemy się więcej bać ludzi? Powrót po Zagładzie w literaturze polsko-żydowskiej*. „Kwartalnik Historii Żydów” 2007, nr 2, s. 204.

Interesujące stanowisko w tej kwestii prezentuje Cynthia Ozick, która, choć przyjmuje argument o narracyjności historii, to jednak porównując obraz (film dokumentalny nakręcony przez nazistów) i słowo, palmę pierwszeństwa oddaje obrazowi, ponieważ „W imię autonomicznych praw literackiej fikcji, w imię wysublimowanych praw wyobraźni anomalia wypiera pamięć, anomalia zastępuje historię. Na początku było nie słowo, lecz kamera — i obecna w tamtym czasie, w tamtym miejscu, kamera nie wprowadzała w błąd. Widziała to, co było do zobaczenia. Słowo przyszło później i w niektórych przypadkach pojawiło się po to, żeby nie rozświeślać, lecz po to, by fałszować”. C. OZICK: *Prawa historii i prawa wyobraźni*. Przeł. Z. BATKO. „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2, s. 93.

¹³ Anna Ziębińska-Witek w recenzji książki Ewy Domańskiej zatytułowanej *Historia egzystencjalna* wykazuje, że zwrot narratywistyczny w filozofii historii jest związany z *linguistic turn*, jaki dokonał się w filozofii i naukach humanistycznych. Zjawisko to miało podłoże językowe i choć jest datowane na lata pięćdziesiąte XX wieku, to wyraźnie nawiązywało do Ferdinanda de Saussure’a teorii języka. *Linguistic turn* opiera się na założeniu, że „nie mamy dostępu do autentycznej rzeczywistości, język nie opisuje rzeczywistości niezależnej od niego samego, nie jest przezroczystym medium ani narzędziem opisu rzeczywistości, ale instrumentem jej konstytuowania. Dla historii jako dyscypliny oznacza to przyznanie, że ona również nie ma dostępu do świata innego niż językowo zapośredniczonego, a narracja historyczna to nie opis tego, jak naprawdę było, lecz tekstualna konstrukcja ufundowana nie na prawdzie obiektywnej, lecz na innych (najczęściej również tekstualnych) konstrukcjach (źródła historyczne)”. A. ZIĘBIŃSKA-WITEK: *Pisarstwo historyczne: trudne związki teorii z praktyką*. „Teksty Drugie” 2015, nr 4, s. 206.

¹⁴ H. KELLNER: *Etyczny moment w teorii historii*. W: *Historia: o jeden świat za daleko?*. Wstęp, przekład i oprac. E. DOMAŃSKA. Poznań 1997, s. 81–82.

pracowuje koncepcję doświadczenia historycznego, którego źródłem jest kontakt z przedmiotem dającym szansę na bezpośredni dostęp do przeszłości. Tym samym holenderski filozof proponuje wyjście poza narrację i poddanie się swoistemu objawieniu przeszłości. Oznacza to, że historia post-postmodernistyczna powinna skoncentrować się na doświadczeniu rozumianym jako wzniosła relacja z przeszłością. Z kolei taka koncepcja historii domaga się w opisie przeszłości przede wszystkim operowania kategoriami estetycznymi, a nie epistemologicznymi, co wywołało zdecydowaną krytykę w gronie historyków¹⁵.

Trzeba więc przyznać, że również pod adresem postpamięciowych praktyk łatwo można formułować oskarżenia o zawłaszczanie przeszłości, ponieważ, jak pisze Hirsch,

Związek postpamięci z przeszłością nie jest nawiązywany przez wspomnienie, ale przez zaangażowanie wyobraźni, przez projektowanie i tworzenie¹⁶.

Właśnie kategoria wspomnienia będzie w istotnym stopniu różnicować kształt, a w zasadzie kształty pamięci, gdyż

W ujęciu Hirsch istotne jest zaznaczenie czasowej i jakościowej różnicy między pamięcią pierwszego i drugiego pokolenia Zagłady. *Postmemory* to pamięć w pewnym sensie opóźniona, nawet, jak mówi autorka, zastępcza w stosunku do pamięci Ocalałych, gdyż jednym z jej zadań jest próba ponownego przepracowania traumy rodziców, którego oni sami nie zdołali dokonać¹⁷.

Według Joanny Tokarskiej-Bakir, w definicję postpamięci należałoby wpisać kluczowe dla niej zjawisko przemieszczenia, ponieważ konkretyzacja pamięci przebiega w symbolicznej przestrzeni i czasie, które okazują się istnieć niejako w zastępstwie przeszłości. Tym, co uruchamia zjawisko przemieszczenia, jest, według badaczki, odchodzenie prawdziwych ofiar Zagłady¹⁸, które utrwały w „drugim pokoleniu” konkretny model reprezentacji Holokaustu, wobec czego depozytariuszom takiego odczytania przeszłości trudno pamiętać Shoah inaczej, niż

¹⁵ Zob. D. WOLSKA: *Doświadczenie*. W: *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Red. M. SARYUSZ-WOLSKA, R. TRABA. Współpraca J. KALICKA. Warszawa 2014.

¹⁶ M. HIRSCH: *The Generation of Postmemory*. „Poetics Today” 2008, nr 1 (29), s. 106. Cytuję za: S. RONEN: *Od zmagania z bestią nazistowską...*, s. 83.

¹⁷ M. PAKIER: „Postmemory” jako figura refleksyjna..., s. 196.

¹⁸ Zob. J. TOKARSKA-BAKIR: *Jedwabne — historia jako fetysz*. „Gazeta Wyborcza” z 16.02.2003.

zostało im to przekazane¹⁹. Tym samym swoiste przeniesienie narracji z rodziców na dzieci najlepiej określają liczne synonimy postpamięci, na przykład: pamięć nieobecna, pamięć spóźniona, pamięć dziedziczna, pamięć sztuczna, pamięć popiołów²⁰.

Z czasem w przestrzeni postpamięci usankcjonowały się reguły pozwalające na pokoleniową komunikację, a tym samym zostały spełnione warunki niezbędne do porozumienia, na przykład wypracowanie tego samego systemu znaczeń dla uczestników komunikacji; wysłuchanie z uwagą nadawcy przekazu; osiągnięcie porozumienia między uczestnikami komunikacji. Oczywiście, nie należało oczekiwać, że zasady tego Luhmannowskiego modelu komunikacji w kontekście postpamięci „drugiego pokolenia” zostaną precyzyjnie zrealizowane, ponieważ domeną ocalonych najczęściej było milczenie lub przeciwnie — praktyki narracyjne obwarowane wieloma zakazami²¹. Należało więc stworzyć nowy wzorzec pisania przyległy do doświadczeń „drugiego pokolenia” i jednocześnie skierowany do kolejnej generacji. Szokujące swą estetyką opowieści dzieci ocalonych rodziców miały przede wszystkim pełnić funkcję terapeutyczną.

Sztandarowym przykładem powieści o takim charakterze jest *Patrz pod: Miłość* Dawida Grosmana. Jedna z jej części, zatytułowana *Momik*, stanowi wnikliwą analizę relacji między dzieckiem wychowywanym w niewiedzy o Zagładzie, która bezpośrednio dotknęła jego dziadka, a dorosłymi uwikłanymi w zмовę milczenia. Momik na własną rękę próbuje wyzwolić „nazistowską bestię” po to, aby się z nią w końcu rozprawić. W tym celu zadaje ból zwierzętom przetrzymywanym w piwnicy swego domu. Kiedy jednak bestialskie zachowanie chłopca nie zbliża go do prawdy o Zagładzie, postanawia o niej czytać. Mimo wnikliwej lektury wciąż jednak nie rozumie bierności dziadka oraz innych ofiar nazistowskiej opresji. Oddala się od swych najbliższych, w końcu wyjeżdża do szkoły, wskutek czego traci kontakt z najbliższymi, co całkowicie przekreśla szansę na dotarcie do prawdy:

Tego lata, kiedy po raz pierwszy pojechał zobaczyć nowe miejsce, dziadek wyszedł z domu i nie wrócił. Stało się to dokładnie pięć miesięcy po tym, jak przywieziono go karetką. Policja szukała go przez jakiś czas, ale bez skutku. Momik leżał nocami w łóżku w internacie, myśląc o tym, gdzie dziadek się podziewa i komu opowiada swoją historię. W domu nigdy

¹⁹ Zob. J.E. YOUNG: *At Memory's Edge: After-images of the Holocaust in Contemporary Art and Architecture*. New Haven 2000, s. 3–4.

²⁰ Zob. *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci...*

²¹ Podaję za: A. BOROŃ: *Pedagogika (p)o Holokauście...*, s. 96.

o nim nie wspomniano. Raz jeden tylko mama powiedziała do Itki z irytacją: Żeby chociaż miał jakiś grób, ale tak zniknąć bez śladu?!²².

Według Shoshany Ronen, w powieści Grosmana można odnaleźć toposy, które potem będą obowiązywać w literaturze „drugiego pokolenia”. Badaczka zalicza do nich: dziecko, które wzrasta w strauumatyzowanym domu, milczenie zmuszające do konstruowania własnej biografii, noszenie imienia po zamordowanym członku rodziny, poczucie obcości czy utraty dzieciństwa²³. Wydaje się, że wskazana topika jest uniwersalna i z powodzeniem bywa realizowana nie tylko w literaturze izraelskiej.

Również w Polsce, szczególnie po 1989 roku, obok tekstów pisarzy takich jak Henryk Grynberg, dla którego Zagłada od zawsze stanowiła centrum literackiej narracji, ukazują się książki twórców, którzy jako dzieci przeżyli Zagładę. Do tej grupy zalicza się Michał Głowiński czy Wilhelm Dichter, czyli tak zwane pokolenie 1,5²⁴. Najistotniejsze dla rozważań o postpamięci będą jednak głosy „drugiego pokolenia” — Magdaleny Tulli, Ewy Kuryluk, Agaty Tuszyńskiej czy Bożeny Keff, wszak Przemysław Czapliński właśnie w nowych tendencjach reprezentacji Zagłady dostrzegał szansę na wypracowanie nowego języka²⁵,

²² D. GROSMAN: *Momik*. W: IDEM: *Patrz pod: Miłość*. Przeł. M. SOMMER. Warszawa 2008, s. 119.

²³ S. RONEN: *Od zmagañ z bestią nazistowską...*, s. 94. Według Avnera Holzmana, przełomowość twórczości D. Grosmana polega na tym, że autor porzuca portretowanie Holokaustu po to, aby zadać pytania dotyczące wpływu Zagłady na kolejne pokolenie. Zob. A. HOLZMANN: *Holocaust w literaturze hebrajskiej*. Przeł. T. ŁYSAK. „Teksty Drugie” 2004, nr 5, s. 145.

²⁴ Według Przemysława Czaplińskiego, wypracowało ono literaturę „spóźnionego wyznania”. Zob. P. CZAPLIŃSKI: *Zagłada — niedokończona narracja polskiej nowoczesności*. W: *Ślady obecności*. Red. BURYŁA, A. MOLISAK. Kraków 2010, s. 359. Zob. również K. SOKOŁOWSKA: „I dziś jestem widzem”. *Narracje dzieci Holokaustu*. Białystok 2010. Badaczka, powołując się na artykuł Susan Robin Suleiman, pisze: „Opisywaną [...] formację należy więc umieścić pomiędzy: pierwszym pokoleniem ofiar Zagłady, wyróżniającym się tym, iż przed rozpoczęciem wojny jego członkowie byli już uformowanymi osobowościami, a drugim pokoleniem, które przyszło na świat po zakończeniu działań wojennych i dziedziczy traumę Szoah po swoich rodzicach”. Ibidem, s. 7.

²⁵ Czapliński, polemizując z *Przygodnością, ironią, solidarnością* Richarda Rorty’ego, podkreślił, że „tylko cierpienie własne, dla którego szukamy środków wyrazu, pozwala nam użyć naszej ekspresji cudzemu cierpieniu”. P. CZAPLIŃSKI: *Zagłada — niedokończona narracja...*, s. 378. Warto w tym miejscu wspomnieć również o stanowisku Jean-Luca Nancy’ego, odrzucającego zakaz przedstawiania Zagłady, z zachowaniem jednak etycznego aksjomatu zaświadczenia o prawdzie. Zob. J.-L. NANCY: *Zakazana reprezentacja*. Przeł. A. DZIADEK. „Teksty Drugie” 2004, nr 5, s. 113—134.

nawet jeśli oznaczałoby to ryzyko zarzutu jego profanacji²⁶. Można więc uznać, że twórczość „drugiego pokolenia” przełamała monopol rodziców na narrację o Zagładzie. Dziś trzeba już mówić o reprezentacjach „trzeciego pokolenia”, które legitymuje się żydowskim bądź nieżydowskim pochodzeniem (na przykład twórczość Piotra Pazińskiego, Mariusza Sieniewicza czy Igora Ostachowicza).

Michał Głowiński w refleksji nad zmianami w pisaniu o Zagładzie wskazuje trzy etapy zdominowane kolejno przez: dokument, narracje bliskie literaturze dokumentu osobistego oraz literaturę kontryfaktyczną, czyli wysoko konceptywną i postholokaustową²⁷. Interesująco tę estetyczną zmianę warty ujął Czapliński, pisząc:

Żyjemy na [...] wzniosłości, którą zapamiętaliśmy z literatury. Historię stwarzamy na miarę książek, które przeczytaliśmy, więc takie mamy dzieje, jaką bibliotekę nosimy w głowach²⁸.

Zatem ogłoszenie przez tego badacza końca wielkich opowieści zapowiadałoby wypalenie wspólnotowej narracji historycznej, która do tej pory budowała poczucie tożsamości grupy²⁹. Według Czaplińskiego, ranga małych narracji, publikowanych coraz częściej i coraz chętniej czytanych,

może rosnąć tylko wtedy, gdy w społeczeństwie dominuje potrzeba ekspiacyjna, czyli wypowiedzenie swojej indywidualnej prawdy³⁰.

²⁶ „[...] profanacja jest warunkiem wprowadzania form estetycznych pozwalających nieustannie pytać, czy Zagłada jest *sacrum*. Aby pytaniu nadać postać dzieła, trzeba złamać zakaz”. P. CZAPLIŃSKI: *Zagłada i profanacja*. „Teksty Drugie” 2009, nr 4, s. 212.

²⁷ Zob. M. GŁOWIŃSKI: *Oczy donosiciela*. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2014, nr 10, t. 2, s. 857; *Literatura polska wobec Zagłady (1939–1968)*. Red. S. BURYŁA, D. KRAWCZYŃSKA, J. LEOCIĄK. Warszawa 2012; M. CUBER: *Metonimie Zagłady. O polskiej prozie lat 1987–2012*. Katowice 2013.

²⁸ P. CZAPLIŃSKI: *Przesilenie nowoczesności. Proza polska 1989–2005 wobec Wielkich Narracji*. W: *Narracja po końcu (wielkich) narracji. Kolekcje, obiekty, symulakra*. Red. H. GOSK, A. ZIENIEWICZ. Warszawa 2007, s. 46.

²⁹ Według Lecha Nijakowskiego, funkcja wielkich opowieści miała ogromny wpływ na „mentalność” Polaków, którzy dzięki mityzacji i heroizacji przeszłości mogli utrzymywać opór przeciw asymilacji przez wiele pokoleń: „Przecież naród z tak piękną przeszłością nie tylko nie zasługiwał na polityczną niezależność, ale i musiał prędzej czy później wybić się na zasłużoną niepodległość”. L.M. NIJAKOWSKI: *Polska polityka pamięci. Esej socjologiczny*. Warszawa 2008, s. 139.

³⁰ P. CZAPLIŃSKI: *Przesilenie nowoczesności...*, s. 53.

Nieprzypadkowo więc początek nowego tysiąclecia obfituje w niezwykle ważną, jak się później okaże, literaturę o Zagładzie. W jej dyskurs włączają się ocaleni, przedstawiciele „drugiego” i „trzeciego pokolenia” oraz historycy, co z pewnością przekłada się na popularność tego zagadnienia, a także na różnorodność jego literackich reprezentacji:

W roku 2000 na osiem nominowanych [do Literackiej Nagrody NIKE — M.W.D.] utworów prozatorskich aż trzy dotyczą problemów historii polsko-żydowskiej: *Osmaleni* Irit Amiel (1999), *Tworki* Marka Bieńczyka wyróżnione już Paszportem „Polityki” za rok 1999 oraz *Szkoła bezbożników* Wilhelma Dichtera (1999). W roku 2001 jest podobnie — na dwadzieścia nominowanych utworów (prozy, poezji i eseistyki) aż pięć, wydanych rok wcześniej, porusza — w różnym stopniu — tematykę Shoah lub żydowską: *Sąsiedzi* Jana Tomasza Grossa, *Memorbuch* Henryka Grynberga, *Z Auschwitzu do Belsen* Mariana Pankowskiego, *U progu Zagłady* Tomasza Szaroty oraz *Zmierzchy i poranki* Piotra Szewca. [...] W wyjątkowo obfitym w biografie i autobiografie roku 2002 na liście nominowanych znalazły się *Wspomnienia wojenne* Karoliny Lanckorońskiej (2002), [...] *Postać z cieniem* Bożeny Umińskiej (2001) [...], *Nożyk profesora* (2001) — tomik wierszy Tadeusza Różewicza [...], wreszcie *W ogrodzie pamięci* Joanny Olczak-Ronikier [...].³¹

Prawdopodobnie wymienione opowieści wpisują się w ramy pamięci odzyskanej³², o której wyczerpująco pisze Michael C. Steinlauf, a ta z kolei buduje pamięć kulturową³³. Literatura dotycząca Holokaustu jest bowiem z jednej strony oryginalnym wytworem kolejnej generacji, natomiast z drugiej — wyrasta z doświadczeń postpamięci, której kształt przekazało pokolenie rodziców. W takim układzie odniesienia do przeszłości są gwarancją kulturowej ciągłości, choć proponowane modyfikacje utwierdzają w przekonaniu o wyjątkowości pokolenia, które je wprowadza. Zatem pamięć kulturowa jest rodzajem pamięci

³¹ B. KRUPA: *Lata 2000—2003 — próba syntezy*. W: IDEM: *Opowiedzieć Zagładę. Polska proza i historiografia wobec Holokaustu (1987—2003)*. Kraków 2013, s. 364.

³² Zob. M.C. STEINLAUF: *Pamięć nieprzyswojona. Polska pamięć Zagłady*. Przeł. A. TOMASZEWSKA. Warszawa 2001. Badacz ze względu na wydarzenia historyczne dokonuje periodyzacji polskiej pamięci. Wyróżnia w niej następujące etapy: Polacy i Żydzi w czasie Zagłady, pamięć poraniona, pamięć stłumiona, pamięć wyparta, pamięć zrekonstruowana i pamięć odzyskana (ostatni przedział czasowy, obejmujący przedział 1989—1995, opatrzone znakiem zapytania).

³³ Zob. A. ASSMANN: *Przestrzenie pamięci. Formy i przemiany pamięci kulturowej*. Przeł. P. PRZYBYŁA. W: *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. Red. M. SARYUSZ-WOLSKA. Kraków 2009, s. 101—142.

zbiorowej³⁴, pełniącej przede wszystkim funkcje tożsamościowe, a co za tym idzie, wymaga takiego sposobu utrwalenia³⁵, aby można ją było przekazać kolejnemu pokoleniu.

Wydać się, że topografia jerozolimskiego Wzgórza Pamięci (Har Hazikara), jak wskazuje sama jego nazwa, znakomicie wpisuje się w dialogiczność pamięci kulturowej. Instytut Yad Vashem powołany w 1953 roku wraz z Muzeum Historii Holokaustu, utworzonym w 2005 roku, zajmują jedynie część terenu objętego projektem. Pozostały obszar ma być przekazany kolejnemu pokoleniu z przeznaczeniem na konstruowanie nowej narracji o Zagładzie. To świetny przykład przeniesienia pamięci kulturowej w przestrzeń.

Tymczasem oczywisty wydaje się fakt, że na płynność wymiany przekazów w ramach pamięci kulturowej ogromny wpływ oprócz sztuki³⁶ ma edukacja.

Praktyki edukacyjne wobec Zagłady

Wydać się, że Holokaust od zawsze kojarzy się z pamięcią, ponieważ imperatyw zapamiętywania nieodłącznie towarzyszy wszelkim praktykom związanym z Zagładą. Idith Zertal w znakomitej książce *Naród i śmierć* zauważa, że Zagłada została wpisana w izraelski projekt pamiętania nie tylko jako wydarzenie niezrozumiałe, ale nade wszystko wstydlive. Proces Adolfa Eichmanna, określony przez autorkę jako „ostatni wielki projekt narodowy Ben Guriona”, zamienił wszakże kłopotliwe milczenie w żarliwą dyskusję nad Wydarzeniem, ponieważ

Proces ten zapoczątkował również okres krytycznej, świadomej analizy *numinosum* Zagłady oraz postaw ludzi — zarówno katów, jak i ofiar³⁷.

³⁴ M. HALBWACHS: *Społeczne ramy pamięci...*; J. ASSMANN: *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*. Przeł. A. KRYCZYŃSKA-PHAM. Red. i wstęp R. TRABA. Warszawa 2008.

³⁵ A. ASSMANN: *O medialnej historii pamięci kulturowej*. Przeł. K. SIDOWSKA. W: A. ASSMANN: *Miedzy historià a pamięcià*. Red. M. SARYUSZ-WOLSKA. Warszawa 2013, s. 127–143.

³⁶ P. NORA: *Czas pamięci*. Przeł. W. DŁUSKI. „Res Publica Nowa” 2001, nr 7, s. 37–43; P. NORA: *Miedzy pamięcià a historià: Les lieux de memoire*. Przeł. M. BOROWSKI, M. SUGIERA. „Didaskalia” 2011, nr 10, s. 20–27.

³⁷ I. ZERTAL: *Naród i śmierć. Zagłada w dyskursie i polityce Izraela*. Przeł. M. KŁOCZOWSKI. Kraków 2010, s. 19.

Miedzy innymi za sprawą Hannah Arendt, pozostającej w ostrym sporze z Gershonem Scholemem, który zarzucał filozofce brak miłości do Izraela i nienawiść do syjonizmu³⁸, oraz jej reportaży z jerozolimskiego procesu zbrodniarza, publikowanych w amerykańskim „The New Yorker”, Zagłada przestała być problemem dotyczącym jedynie ocalałych, sytuując się tym samym w centrum zainteresowania nie tylko Izraela, lecz także całego świata³⁹. Do upublicznienia Zagłady przyczyniła się niewątpliwie głośna publikacja *Eichmann w Jerozolimie* wydana w 1961 roku, w której Arendt wypracowała ważną, choć ostro krytykowaną koncepcję banalności zła.

Nie dziwi więc fakt, że to właśnie na lata sześćdziesiąte XX wieku przypadają w Izraelu pierwsze próby nauczania o Zagładzie zainspirowane wykładem radiowym pod znaczącym tytułem *Wychowanie po Auschwitz*, wygłoszonym przez Theodora W. Adorna. Według filozofa, nauczanie powinno być podporządkowane formułom prewencyjnym po to, aby Zagłada nigdy więcej się nie powtórzyła. Jego propozycja wychowania miała charakter wyraźnie antyautorytarny, gdyż wyłączała pedagogikę z jakiegokolwiek udziału w budowaniu państwa totalitarnego. Adorno za podstawę edukacji o Zagładzie uważał empatię⁴⁰.

Wydaje się, że we współczesnej edukacji empatia nadal zajmuje centralne miejsce, choć przecież metodyka nauczania o Holokauście zdążyła wypracować mechanizmy pozwalające na wyjście z poziomu emocjonalnego w kierunku intelektualnego uogólnienia oraz wiedzy historycznej. Istnienie tych trzech poziomów oraz podejmowanie działań dydaktycznych zmierzających od emocji przez zrozumienie aż do osadzenia wydarzeń w kontekście historycznym gwarantują bezpieczne, nietraumatyzujące nauczanie o Zagładzie⁴¹.

³⁸ Sholem uważał, że egzekucja Eichmanna nie jest dobrym rozwiązaniem, ponieważ kara śmierci w przypadku takiego zbrodniarza tworzy iluzję prawa i jest sygnałem, że sprawa Holokaustu może zostać zrozumiana i zamknięta dzięki ukaraniu najczęściej obciążonych winą.

³⁹ Transmisja telewizyjna procesu wymagała wypracowania specyficznych kodów, którymi posługiwano się podczas filmowania zarówno zbrodniarza, jak i jego ofiar. Eksperymenty z językiem medialnego przekazu można przyrównać do negocjowania literackich reprezentacji Zagłady. W 2015 roku powstał film pt. *Eichmann Show* w reżyserii Paula Andrew Williamsa, odtwarzający swoistą metodykę budowania medialnego tekstu dotyczącego tego sensacyjnego procesu.

⁴⁰ R. SZUCHTA: *Refleksje o nauczaniu historii Holokaustu w polskiej szkole*. W: *Tematy żydowskie*. Red. E. TRABA, R. TRABA. Olsztyn 1999.

⁴¹ Ten sam schemat obowiązuje w praktyce dydaktycznej izraelskiej szkoły, w której nauczanie o Zagładzie obejmuje nawet najmłodsze dzieci. Dla nich przeznaczają się opowieści takie jak *Three Dolls* — historię lalek należących do trzech dziewczynek, które przeżyły Zagładę. Oczywiście, opowieści nie mogą wywoły-

Warto zauważyć, że obecnie edukacji o Zagładzie, oprócz oczywistego nauczania o Wydarzeniu, przypisuje się wciąż nowe zadania. Im więcej czasu upływa od momentu historycznego, w którym się rozegrała, tym częściej wpisuje się ją w dyskursy odległe od pierwotnych założeń pedagogicznych. Bogusław Śliwerski twierdzi, że pedagogika w ponowoczesności unieważnia tradycyjne pytanie „Przy pomocy jakich metod i ku jakim celom musimy dzisiaj wychowywać?”, i w jego miejsce formułuje nowe: „Jaką społeczną funkcję spełnia jeszcze dzisiaj wychowanie?”⁴².

Zatem współczesna edukacja o Holokauście nie ogranicza się jedynie do wyzwalania empatii czy zdobywania wiedzy o przeszłości, ale zostaje wpisana w nowoczesny projekt, mający u podstaw koncepcję wychowania międzykulturowego czy postkolonialnego. Pierwsza z nich, włączając edukację o Zagładzie w model kształcenia społeczeństwa do życia w warunkach kulturowego różnicowania, opiera się na procesie międzykulturowego uczenia się podczas kontaktu z Innym. Druga, przy jednoczesnej gwarancji zabezpieczenia pamięci o Zagładzie, przywołuje inne narracje wymagające objęcia pamięcią kulturową. Taki model edukacji przygotowuje do elastyczności myślenia oraz wychowania do autentycznego i głębokiego przeżycia spotkania z Innym. Zmiana w edukacyjnym podejściu do Holocaustu wymaga jednak akceptacji wielokierunkowego modelu pamięci, który uwzględniałby i legitymizowałby wielkość obowiązujących narracji bez wskazywania jednej — dominującej.

W modelu wychowania wyprowadzonym z koncepcji Emmanuela Lévinasa

wać traumy, a nauczyciel postępuje zgodnie z zaleceniami metodycznymi dołączonymi do książki. Lekturze towarzyszy zwiedzanie wystawy w Yad Vashem, zatytułowanej *No Child's Play*, która została przygotowana specjalnie dla dzieci. Wśród dziecięcych rysunków i zabawek pochodzących z czasów wojny umieszczono również lalki, o których opowiada nauczyciel. Nawet jeśli lektura książki z jakichś powodów okazałaby się emocjonalnie obciążająca, to obecność lalek oraz zdjęcia ich dorosłych właścicieli uspokajają, antycypując finał opowiadanej historii. Zob. I. ABRAMSKI: *Three Dolls*. Israel 2007. Od starszych dzieci wymaga się wyciszenia emocji na rzecz intelektualnego oglądu wydarzeń, natomiast młodzież zachęca się do tego, aby przy wsparciu nauczyciela wiązała emocjonalne i intelektualne doświadczenia z narracją historyczną.

Przytoczony przykład nie oznacza, że edukacja o Zagładzie stanowi w Izraelu przedyskutowane zagadnienie, przeciwnie — izraelska pamięć o Wydarzeniu nie jest oznaką narodowej jedności, a konsekwencji takiego stanu należy szukać w zróżnicowanych programach nauczania. Zob. A. BOROK: *Kształtowanie edukacyjnych dyskursów o Zagładzie — konteksty kultury popularnej oraz systemu edukacji w Izraelu i Polsce*. W: EADEM: *Pedagogika (p) o Holokauście...*, s. 166—200.

⁴² B. ŚLIWERSKI: *Współczesne teorie i metody wychowawcze*. Kraków 2010, s. 363.

Spotkanie nie jest związane z pytaniem „kim jestem?” ani „kim jesteś?”; spotkanie następuje, gdy stykamy się z pytaniem „gdzie jesteś?”, gdy odpowiadając „jestem tutaj”, wkraczamy w relację z Innym⁴³.

Takie spotkanie wymagałoby za każdym razem uzgadniania miejsc, z jakich do siebie przemawiamy. Wydaje się, że na tym właśnie polega fundamentalne zadanie edukacji, gdyż w przeciwnym razie kontakt z przeszłością będzie skazany na powtarzanie tych samych gestów.

Aby nieco sprecyzować swe stanowisko, powołam się na ustalenia Ernsta van Alphen, który w powtarzaniu dostrzega groźbę odgrywania, a nie przepracowywania Zagłady:

W ten sposób trauma historyczna ulega fetyszyzacji, co z kolei wywołuje dużą podejrzliwość wobec wszelkich prób narracyjnej reprezentacji, [...] która niekiedy niemal desakralizuje wydarzenie jako takie. [...] Zwolennicy [...] puryzmu zwracają się w stronę archiwów w poszukiwaniu tego, co najbardziej archiwalne, a więc w ich wyobrażeniu najczystszej formy przedstawienia, takie jak lista czy tabela. Jednak taka strategia powtarza jedynie gest oprawców, mistrzów biurokratycznej czystości [...]. Należy pozostać świadomym, by nie mnożyć powtórzeń, albo też powtarzać świadomie, by wprowadzić zmianę⁴⁴.

Co ważne, badacz namawia do przyjęcia postawy ograniczonego zaufania wobec wiedzy na temat Zagłady. Z jego doświadczeń w pracy ze studentami wynika, że są oni już zmęczeni czymś, co można by nazwać etykietą holokaustowej edukacji, wytyczającą reguły i normy zachowań⁴⁵. Domagają się innego doświadczenia pamięci o Zagładzie,

⁴³ Trzeba jednak przyznać, że praktyka bywa inna, trudno bowiem uniknąć pułapek „festiwalu odmienności” promującego szybkie i powierzchowne kontakty z Innym. Prowadzą one do łatwego zadowolenia, które wynika z mylnego przekonania, że wszyscy jesteśmy do siebie podobni. T. SZKUDLAREK: *Postkolonializm jako dyskurs tożsamości: w stronę implikacji dla polskich dyskusji edukacyjnych*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*. Red. Z. KWIECIŃSKI, L. WITKOWSKI. Warszawa 1993, s. 310.

⁴⁴ *Afekt, trauma i rozumienie: sztuka ponad granicami wyobraźni*. Ernst van ALPHEN w rozmowie z Romą SENDYKĄ i Katarzyną BOJARSKĄ. „Teksty Drugie” 2012, nr 4, s. 210.

⁴⁵ Do najbardziej sformalizowanych „spotkań” z Zagładą dochodzi, co jest zrozumiałe, w miejscach pamięci. Zob. T. KRANZ: *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*. Lublin 2009; W. MEYER ZU UPTRUP: *O roli muzeów utworzonych w miejscach zbrodni nazistowskich w dzisiejszej edukacji politycznej*. W: *Zbrodnie nazizmu w świadomości i edukacji historycznej w Polsce i Niemczech*. Red. T. KRANZ. Lublin 1998. Na mniej konwencjonalne formy nauczania stawiają muzea.

budowanego przede wszystkim na emocjach. Upominanie się o miejsce afektów w edukacji o Zagładzie może więc oznaczać przesyt faktami i danymi, wszak

Informacje są absolutnie niezbędne, ale ich przedawkowanie paraliżuje działanie, wywołuje stagnację i apatię, działa przeciw pamięci⁴⁶.

W konsekwencji skutkuje odmową uczestnictwa w „teatrze” pamięci, co zostało znakomicie ukazane w popularnym komiksie *Nie pojedziemy zobaczyć Auschwitz* Jérémiego Dres (rocznik 1982)⁴⁷. Tytuł brzmi jak deklaracja przeciw pamięci. To opowieść o trzydziestolatku, który wraz z bratem jedzie do Polski, aby szukać swych żydowskich korzeni. Młodzi mężczyźni, zwiedzając kraj przodków, świadomie omijają Auschwitz, są bowiem przekonani, że prawdy o swej tożsamości nie znajdą w obozie zagłady.

Polska szkoła pamięci

Kształtowaniem pamięci polskiej młodzieży o Zagładzie zajmuje się głównie szkoła. Pominę rolę, jaką odgrywają w tym procesie lekcje historii⁴⁸, natomiast skupię się na kanonie lektur, który w istotnym stopniu wpływa na świadomość funkcjonowania rozmaitych reprezentacji Holokaustu.

Zagadnienie dotyczące szkolnego kanonu tekstów o Holokauście w wyczerpujący sposób zreferowała Sylwia Karolak⁴⁹. Badaczka, analizując bogaty materiał literacki i metodyczny, wskazuje dwie istotne daty w kalendarium obecności tekstów o Zagładzie w przestrzeni edukacji polonistycznej. Odnotowuje, że w 1947 roku na liście lektur w szkole podstawowej pojawia się pierwszy tekst literacki o Holokau-

⁴⁶ Afekt, trauma i rozumienie..., s. 217.

⁴⁷ J. DRES: *Nie pojedziemy zobaczyć Auschwitz*. Przeł. N. OKUNIEWSKI. Wstęp P. ŚPIEWAK. Warszawa 2013.

⁴⁸ Zob. R. SZUCHTA: *Edukacja o Holokauście AD 2013, czyli czego uczeń polskiej szkoły może się dowiedzieć o Holokauście na lekcjach historii w dziesięć lat po „dyskusji jedwabieńskiej”?*. W: *Auschwitz i Holokaust. Edukacja w szkole i miejscu pamięci*. Red. P. TROJAŃSKI. Oświęcim 2014, s. 23–48.

⁴⁹ Zob. S. KAROLAK: *Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947–1991. Kanon, który nie powstał*. Poznań 2014.

ście — *Dymy nad Birkenau* Seweryny Szmaglewskiej, na długie lata projektujący postholokaustową wyobraźnię kolejnych pokoleń. Listę istotnych zmian w kanonie lektur zamyka w 1991 roku *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall. Badaczka wyróżnia jeszcze kilka cesur wewnętrznych, będących efektem wprowadzania nowych propozycji lekturowych, na przykład w 1950 roku do listy włączono *Medaliony* Zofii Nałkowskiej, w 1972 roku — opowiadania oświęcimskie Tadeusza Borowskiego, w 1982 roku — teksty poetyckie Jerzego Ficowskiego, w 1984 roku — *Czarny potok* Leopolda Buczkowskiego i *Pamiętnik* Janusza Korczaka⁵⁰.

Co ciekawe, refleksja nad „szkolną” historią literatury o Zagładzie doprowadza autorkę do sformułowania wniosku, że do 1991 roku trudno mówić o kanonie tekstów o Holokauście, a przyczyn tego zjawiska należy upatrywać w sytuacji politycznej i społecznej⁵¹. Taka konstatacja sugerowałaby, że po 1991 roku doszło w końcu do ukształtowania kanonu tekstów o Zagładzie.

Z kolei Agnieszka Rypel, analizując topos Obcego wpisany w podręczniki języka polskiego, zauważa, że polityka szkolna długo ignorowała tożsamość pisarzy, nie tylko zresztą pochodzenia żydowskiego:

Brzmi to paradoksalnie, ale wykreowana w dwudziestoleciu międzywojennym endecka wizja jednorodnej etnicznie Polski, w której jedynym twórczym podmiotem był naród polski, podtrzymywana była w PRL, a jej wpływ można zaobserwować także i teraz. W podręcznikach języka polskiego spolszcza się wielkie rody magnackie (np. Wiśniowieckich, Czartoryskich), przemilczając ich ruskie lub litewskie pochodzenie. Dotyczy to także mieszczańskich rodów niemieckich, a w tym drukarzy krakowskich. [...] W podręcznikach dla szkół podstawowych, a obecnie gimnazjów, na ogół bardzo starannie przemilcza się również wkład Żydów lub osób pochodzenia żydowskiego w kulturę polską. W świadomości kolejnych pokoleń uczniów Bolesław Leśmian, Antoni Słonimski, Julian Tuwim czy nawet Janusz Korczak funkcjonują jako pisarze całkowicie oderwani od swojej etniczności. Zjawisko to nie budziłoby kontrowersji, gdyby nie jednoczesny fakt propagandowego

⁵⁰ Zob. ibidem, s. 33–34. Autorka wymienia również tytuły tekstów obecnych w szkole w latach 1947–1990, kiedy Holokaust zajmował peryferyjne miejsce w edukacji polonistycznej, na przykład *Dzieciństwo w pasiakach* Bohdana Bartnickowskiego, *Samson i Miasto niepokonane* Kazimierza Brandysa, *Rozmowy z katem* Kazimierza Moczarskiego, *Ślady* Ludwika Heringa, *Campo di Fiori* Czesława Miłosa, *Warkoczyk* Tadeusza Różewicza, *Żydom polskim* Władysława Broniewskiego, *Niemcy* Leona Kruczkowskiego.

⁵¹ Zob. ibidem, s. 38.

podkreślania wkładu osób polskiego pochodzenia w życie kulturalne i naukowe innych narodów⁵².

Badaczka dostrzega również niezwykle interesujące zjawisko polegające na tym, że informacje o pochodzeniu twórcy, choć bywają zamieszczane w podręczniku, to przyjmują tak zakamuflowaną formę, że uczeń nie uświadamia sobie sensu przekazu, na przykład przy notce biograficznej Brunona Schulza pojawia się informacja, że zginął zastrzelony w getcie, natomiast w biogramie Anny Frajlich uczeń może przeczytać, że opuściła Polskę w 1969 roku⁵³. Badaczka z zadowoleniem odnotowuje przykłady pozytywnych zmian, polegających na tym, że mimo iż w podręcznikach w dalszym ciągu podkreśla się religijność Żydów jako prymarną cechę tego narodu czy społeczności, to jednak nie utrwała się stereotypowych cech Żyda.

Pozostaje mieć nadzieję, że w tym kontekście znany fragment *Pana Tadeusza*:

[...] wszystkich zagłuszył wrzask Zosi,
Która krzyczała, Sędzię objawszy rękami,
Jako dziecko od Żydów klute igiełkami⁵⁴.

— może doczekać się w szkolnej interpretacji precyzyjnego odczytania, które uwzględni ujęcie diachroniczne, sprzyjające zrozumieniu mechanizmu powstawania krzywdzącego stereotypu⁵⁵.

Szkolne czytanie o Zagładzie jako wydarzenie etyczne, czyli o roli kontekstu

Tymczasem wydaje się, że mimo zmian, jakie współcześnie zaszły w szkolnych „scenach widzenia” Holokaustu, wciąż nie zdołał

⁵² A. RYPEL: *Toposy kształtujące nacechowaną ideologicznie zbiorową tożsamość narodową i społeczną*. W: EADEM: *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*. Bydgoszcz 2012, s. 209.

⁵³ Ibidem, s. 210–211.

⁵⁴ A. MICKIEWICZ: *Pan Tadeusz, czyli Ostatni zajazd na Litwie*. Warszawa 2000, s. 138.

⁵⁵ Interesujących przykładów antysemityzmu wpisanego w polską kulturę dostarcza publikacja Bożeny KEFF: *Antysemityzm. Niezamknięta historia*. Warszawa 2013.

się ukonstytuować żaden literacki kanon. Co więcej, uważam, że jego zbyt zwarta struktura obróciłaby się niejako przeciwko „swobodzie” kształtowania postpamięci, która, powtórzmy raz jeszcze, tworzy się w ramach konkretnego pokolenia — tu i teraz, odpowiadając tym samym na zapotrzebowanie emocjonalne współczesnych oraz wpisując się w obowiązujące estetyki.

Obawiam się, że trudności z mówieniem o Zagładzie, z jakimi boryka się polska szkoła, wynikają nie z braku kanonu ani z jego niestabilności, lecz z wyabstrahowania obszaru Zagłady z kręgu tematów dotyczących historii oraz kultury Żydów i uczynienia z niego w zasadzie jedyne centrum szkolnej narracji o Żydach. Konsekwencją tego zjawiska jest z jednej strony słaba reprezentacja literatury związanej z problematyką żydowską (wyłączając oczywiście teksty o Zagładzie), a z drugiej – fetyszyzacja tekstów o Holokauście.

Uwaga o niemożności ukonstytuowania kanonu o Zagładzie we współczesnej szkole wymaga doprecyzowania. Trudno dziś mówić o jakimkolwiek kanonie lektur; w najlepszym wypadku, aby ocalić to pojęcie, można wspomnieć o wielu kanonach, często zależnych od arbitralnych wyborów nauczycieli. Na tym polegają siła i słabość szkolnego czytania literatury. To polonista staje się depozytariuszem tekstów, a jego wiedza o literaturze i orientacja w niej przesadzają o sposobach jej prezentacji. Trudno czynić zarzut z takiej dyspozycji, pod warunkiem że nauczyciel otrzyma merytoryczne i metodyczne wsparcie nie tylko w zakresie umiejętności czytania tekstów o Zagładzie, ale również wiedzy na temat procesu oraz historii takich odczytań (uniwersytet kształcący przyszłych polonistów odgrywa tu niebagatelną rolę). Takie przygotowanie przyszłego nauczyciela jest konieczne choćby po to, aby szkolna dyskusja nad tekstem nie została sprowadzona wyłącznie do kontekstu historycznego lub emocjonalnego, ale by wspierała interpretację holokaustowego metatekstu. Ta ostatnia umożliwia namysł nie tylko nad tym, co zostało przedstawione, lecz także – w jaki sposób. Być może takie estetyczne konstatacje odegrają istotną rolę w zrozumieniu specyfiki poszczególnych kodów pamiętania.

Tymczasem szkolne czytanie tekstów o Zagładzie jest zazwyczaj pozbawione „dramaturgii” towarzyszącej ich powstawaniu, a przecież to właśnie kontekstowe przywołanie sporów czy historii negocjowania sposobów obrazowania byłoby niezwykle pomocne w interpretacji dziejów postpamięci⁵⁶. Nie będzie chyba przesadą twierdzenie, że w ta-

⁵⁶ Mam tu na myśli kanoniczny konflikt między koniecznością poświadczenia a brakiem zaufania do stylu, na przykład wypowiedź Eliego Wiesela, która stała się już chyba metonimią niewyraźności Holokaustu: „W następnym pokoleniu nadal można i trzeba będzie powiedzieć: nie istnieje i nie może istnieć nic takie-

kim ujęciu postpamięć nosi poniekąd znamiona Derridiańskiej „różni”, gdyż może zostać zdefiniowana i zinterpretowana tylko w odniesieniu do wcześniejszych postpamięciowych struktur. W różnicę ich znaczeń wpisany jest stosunek pokolenia do Wydarzenia, jakim była Zagłada.

Wydaje się oczywiste, że teksty zaproponowane w *Podstawie programowej...* z 23 grudnia 2008 roku⁵⁷ nie wystarczają do tego typu obserwacji, choć należy przyznać, że w odniesieniu do „zagadnień żydowskich” dokument ma rewolucyjny charakter.

Tematykę Holocaustu po raz pierwszy porusza się w gimnazjum, a twórcy *Podstawy programowej...* sugerują czytanie wybranego opowiadania Idy Fink. W szkole ponadgimnazjalnej Zagładę reprezentują na poziomie podstawowym wybrane opowiadania Tadeusza Borowskiego, *Zdążyć przed Panem Bogiem* Krall i *Osmaleni* Amiel.

Jak widać, do listy lektur włączono pozycje do tej pory nieobecne w szkole, a skutecznie wzbogacające sposoby prezentacji Zagłady (szczególne znaczenie dla kategorii postpamięci mają oczywiście *Osmaleni*). Problem jednak polega na tym, iż żadna z lektur nie jest obowiązkowa, a to oznacza, że mogą one nie być omawiane na lekcjach języka polskiego. Prawdopodobnie szkolny przekaz nadal kształtują kanoniczne teksty, obecne na lekcjach „od zawsze”, na przykład reportaż Krall czy opowiadania Borowskiego.

Najciekawsze jest jednak to, że twórcy *Podstawy programowej...* podjęli próbę włączenia tekstów o Holokauście w szerszy dyskurs o kulturze i miejscu Żydów w Polsce. Lista lektur na poziomie podstawowym została więc uzupełniona obowiązkowymi opowiadaniem Brunona Schulza oraz tekstami fakultatywnymi: *Sztukmistrzem z Lublina* Isaaca Bashevisa Singera, *Austerią* Juliana Strykowski, czy na poziomie rozszerzonym — reportażem Henryka Grynberga, wybranym esejem Jana Błońskiego (w praktyce autorzy podręczników decydują się na popularny tekst *Biedni Polacy patrzą na getto*).

Takie propozycje lektur dają szansę na wygenerowanie podstawowej, w miarę spójnej konstrukcji szkolnej narracji nie tyle o Zagładzie,

go jak literatura Holocaustu. Samo pojęcie jest wewnętrznie sprzeczne, [...] przez samą swą naturę Holocaust opiera się literaturze”. A. ROSENFELD: *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holocaustu*. Przeł. B. KRAWCOWICZ. Warszawa 2003, s. 28 i 36.

⁵⁷ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*. Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. z 15 stycznia 2009, nr 4, poz. 17.

ile w ogóle o tradycji żydowskiej. Słabą stroną programowych rozstrzygnięć jest z pewnością fakultatywność proponowanych lektur, choć należy podkreślić, że wymagania obligatoryjne na poziomie rozszerzonym dotyczą rozpoznawania aluzji literackich i symboli kulturowych (na przykład biblijnych, romantycznych) oraz ich ideowej i kompozycyjnej funkcji, a także znaków tradycji, na przykład antycznej, judaistycznej, chrześcijańskiej, staropolskiej⁵⁸, co z kolei przekłada się na konieczność wyboru tekstów umożliwiających realizację zapisów podstawy programowej.

Wydaje się więc, że ministerialny dokument obowiązujący od 2009 roku nie tyle wprowadza zmianę dotyczącą propozycji lekturowych, ile przede wszystkim modyfikuje sposób mówienia o Holokauście. W przemianach lekturowego kanonu dostrzegam trzy obszary, w których mogą zajść istotne zmiany.

Po pierwsze, w żydowski dyskurs zostają włączone teksty autorów dotąd szkole nieznanymi, takich jak Fink i Amiel, których lektura umożliwia między innymi refleksję nad pokoleniem Osmalonych — kategoriami świadka oraz „drugiego pokolenia”. Po drugie, pojawia się literatura podejmująca bolesne tematy związane z sąsiedztwem polsko-żydowskim (Błoński czy Grynberg). W końcu najistotniejszą, bo rewolucyjną, zmianą wydaje się jeśli nie wyłączenie Zagłady z centrum tekstowego świata obowiązującego w szkole, to wzmocnienie towarzyszących jej obrzeży, które dotąd zajmowały marginalne miejsce w edukacji polonistycznej⁵⁹. Do tej pory bowiem, mam na myśli oczywiście okres poprzedzający wprowadzenie nowej podstawy programowej, Holokaust pozostawał dominującym „tematem żydowskim”, któremu niejako podporządkowano pozostałe zagadnienia związane z problematyką żydowską. Wśród nich najpopularniejszymi, i prawdopodobnie jedynymi, problemami były antysemityzm oraz asymilacja Żydów. Najczęściej poruszano je „przy okazji” lektury *Pana Tadeusza*, nowel pozytywistycznych, *Lalki* Bolesława Prusa czy *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego, a wtedy pełniły przede wszystkim funkcję introdukcji do szkolnej narracji o Holokauście.

Potrzeba swoistego polonistycznego demontażu klasycznego układu „szkolnych” tekstów o Zagładzie wyrosła nie tyle z pragnienia dostosowania literatury do emocjonalności i wiedzy współczesnego odbiorcy, ile z konieczności humanistycznego, interdyscyplinarnego dyskursu, w jaki podstawa programowa wpisuje szkolną polonistykę. W przypadku tekstów o Zagładzie trudno pominąć kontekst historycz-

⁵⁸ Por. ibidem (IV etap edukacji, zakres rozszerzony: II.2.3.).

⁵⁹ Zob. A. RYPEL: *Toposy...*, s. 175–244.

ny, a jeszcze trudniej nie dostrzec oraz nie docenić metodycznej rewolucji, jaka dokonała się za sprawą podręcznika Roberta Szuchty i Piotra Trojańskiego *Holokaust — zrozumieć dlaczego*⁶⁰ z 2003 roku.

Ambicją autorów była szeroka prezentacja kontekstu politycznego, socjologicznego oraz kulturowego Zagłady. I choć autorzy są historykami, to wkrótce się okazało, że tak pomyślany podręcznik nie tylko odpowiada potrzebom ich przedmiotu, ale też doskonale odnajduje się w szkolnej interdyscyplinarnej rzeczywistości po reformie podstawy programowej. Ministerialny dokument, przesuując problematykę Zagłady z gimnazjum na kolejny etap edukacji, co wzbudziło sprzeciw historyków⁶¹, w konsekwencji nie tylko przedadresował podręcznik do nauczycieli innych przedmiotów niż historia, ale również doskonale się wpisał w potrzeby ponadgimnazjalnego — IV etapu kształcenia.

Wydaje się więc, że współczesna polonistyczna koncepcja nauczania o Holokauście jest sprofilowana na budowanie takiego porządku narracji, w którym inne „tematy żydowskie”, traktowane dotąd jako funkcjonalny kontekst, przestają podlegać li tylko centralnemu problemowi Zagłady. Nie oznacza to jednak, że traci ona swój bezprecedensowy charakter⁶². Wydarzenie bowiem zostało osadzone w historyczno-kulturowej przestrzeni i co najważniejsze, ta lokacja nie oznacza końca narracji o Zagładzie, lecz wyraźną zmianę w jej strukturze, w której szczególne miejsce zajmuje kształtowanie świadomości bezpowrotnej utraty tamtego świata⁶³.

⁶⁰ Książka w 2012 roku doczekała się nowego wydania. Wówczas też zmieniono jej tytuł. Zob. R. SZUCHTA, P. TROJAŃSKI: *Zrozumieć Holokaust. Książka pomocnicza do nauczania o zagładzie Żydów*. Warszawa 2012.

⁶¹ Zob. L. GORYCKI: *Wybrane problemy nauczania o Holokauście w perspektywie projektu nowej podstawy programowej*. W: *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. Red. P. TROJAŃSKI. Oświęcim 2008, s. 93–99.

⁶² Wśród licznych refleksji dydaktycznych jest również taka, która traktuje narrację o Zagładzie jako pretekst do mówienia o innych przypadkach ludobójstwa. Zob. A. MORAWIEC: *Zagłady*. „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 2014, nr 11, s. 9–12.

⁶³ Niestety, większość podręczników nie sprostała ambitnym założeniom podstawy programowej. Wydaje się, że to właśnie w podręcznikach sprzed reformy można znaleźć jeśli nie spójną, to z pewnością różnorodną propozycję. Warto przyjrzeć się choćby niektórym realizacjom „tematów żydowskich”. W podręczniku *Przeszłość to dziś* Jacka Kopcińskiego Holokaust jest reprezentowany przez obraz Bronisława Linkego *Egzekucja w murach getta* oraz instalację *Ściana butów* Józefa Szajny. Przy pierwszej reprodukcji umieszczono polecenie: „Wy tłumacz symbolikę dzieła”, natomiast druga wzbogacona jest informacją o obozowej biografii artysty i interpretacją dzieła sprowadzoną do przekonania, że „Rzeczy nietrwałe okazały się trwalsze niż życie”. Autorzy podręcznika *Między tekstami* wyraźnie nawiązują do słów Theodora Adorna, poświęcając dwie strony problemowi *Sztuki po Oświęci-*

Zatem w doświadczanie teraźniejszości powinien zostać wpisany brak tego, co mogło być, ale co już nigdy się nie wydarzy, ponieważ

to, czego doświadczamy historycznie w nostalgii, nie jest przeszłością samą w sobie, ale poczuciem różnicy i dystansu pomiędzy przeszłością a teraźniejszością⁶⁴.

To wszakże tęsknota, a nie trauma⁶⁵ wywołana obecnym w szkole tekstem, stanowi etyczny cel lekcji poświęconej Zagładzie. Być może trudny do pomyślenia w tym kontekście sukces dydaktyczny polega właśnie na wyznaniu: Tęsknię za tobą, Żydzie⁶⁶. Być może ramy pamięci „trzeciego” i „czwartego pokolenia” powinny zostać wyznaczone przez wektory tęsknoty i poczucia straty⁶⁷.

miu. Miniprzegląd prac plastycznych dowodzi tezy o różnorodnym sposobie ujmowania Zagłady. Uczeń może więc poznać obraz Władysława Strzebińskiego *Moim przyjaciółm Żydom czy Ścianę butów* Józefa Szajny, rysunek Mariana Kołodzieja oraz na drugiej stronie — komiks *Maus* Arta Spiegelmana i *Obóz koncentracyjny Lego* Zbigniewa Libery. Takie oryginalne zestawienie tekstów kultury buduje swego rodzaju napięcie pomiędzy narracją pokolenia Holocaustu — ofiar i świadków — a narracją pokolenia pohlolokautowego, które dokonuje próby ukształtowania nowego języka opowiadania o Zagładzie, bliskiego kulturze popularnej. Pomysł na zderzenie różnych narracji o Holokauście nie znalazł realizacji w innych podręcznikach.

Podręczniki powstałe po reformie nieco rozczarowują, gdyż większość z nich powiela teksty kultury od lat obecne w szkolnej polonistyce. W miarę interesująco prezentuje się wybór utworów zaproponowany przez Krzysztofa Biedrzyckiego, Ewę Jaskółową i Ewę Nowak — autorów *Świata do przeczytania*. W podręczniku znalazły się teksty pozwalające na budowanie narracji o Zagładzie, wpisanej w bogaty kontekst kultury i historii Żydów — na przykład *Sztukmistrz z Lublina* Singera, *Kartka z pamiętnika Amiel*, *Zdążyć przed Panem Bogiem* Krall, *Przeżycie Zagłady* Głowińskiego, *Pomnik z popiołów* Wiesława Kota, *Święto trąbek* Aleksandra Gierymskiego, *El mole achmim* Bronisława Linkego, *Obóz koncentracyjny Lego* Zbigniewa Libery, *Maus* Spiegelmana oraz „czytanie filmu” — propozycje zapoznania się z *Kabaretem* Boba Fosse’a, *Listą Schindlera* Stevena Spielberga oraz *Pianistą* Romana Polańskiego.

⁶⁴ A. ZIĘBIŃSKA-WITEK: *Holocaust. Problemy przedstawiania*. Lublin 2005, s. 9–10.

⁶⁵ Wydaje się, że kategoria traumy jako reakcja ocalałych i kolejnych pokoleń na Wydarzenie nie powinna obowiązywać w przestrzeni szkoły. Zob. F.R. ANKERSMIT: *Modernistyczna prawda, postmodernistyczne przedstawianie i po-postmodernistyczne doświadczenie*. W: *Historia: o jeden świat za daleko?*. Red. E. DOMAŃSKA. Przekł. E. DOMAŃSKA. Poznań 1997.

⁶⁶ Mam na myśli akcję społeczną zainicjowaną przez Rafała Betlejewskiego. Performer fotografował przypadkowych przechodniów w pożydowskich przestrzeniach i umieszczał na murach napisy „Tęsknię za Tobą, Żydzie”, będące swoistym przenicowaniem antysemickich haseł.

⁶⁷ Według Sławomira Buryły, od współczesnego nauczania o Zagładzie oczekuje się umiejętnie przeprowadzonej kontaminacji wiedzy, faktów historycznych

Przenicowanie uczniowskiej wrażliwości, która choć indywidualna, mogłaby się wpisać we wspólnotowe ramy odczuwania, z pewnością stanowi ogromne wyzwanie dla edukacji polonistycznej⁶⁸. Między innymi dlatego, że szkolne poruszanie się po tekstowym świecie Holokaustu wymaga przyjęcia dyscypliny, która nie wynika jedynie z ideologicznego gorsetu, ale jest nieodzownym wymogiem odpowiedzialnej lektury, podczas której uczniowi towarzyszył będzie nauczyciel. W przypadku takich tekstów kategoria wolności czytania powinna zostać wymieniona na czytanie z Innym⁶⁹, oznaczające wsparcie lektury młodego czytelnika przez dorosłego⁷⁰. Z tych samych powodów lekcja języka polskiego sygnowana spotkaniem z tekstem o Zagładzie staje się wydarzeniem etycznym.

i charakterystyki momentu cywilizacyjnego, w którym się znajdujemy. Por. S. BURYŁA: *Osadzić Zagładę w kontekście*. „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 2014, nr 11, s. 5–8.

⁶⁸ Warto uwzględnić również zawartość podręcznika do wiedzy o sztuce. W często wybieranym przez nauczycieli podręczniku *Spotkania z kulturą* można odnaleźć dwa współczesne nawiązania do Holokaustu. Stanowią je *Pozdrowienia z Alej Jerozolimskich* Joanny Rajkowskiej i *Obóz koncentracyjny* Lego Libery. Autorzy podręcznika pozbawili dzieło Rajkowskiej kontekstu Zagłady, fotografia prezentująca palmę została jednak opatrzona następującą informacją: „To instalacja będąca sztuczną palmą usytuowaną w centrum Warszawy”, oraz poleceniem: „Przyjrzyj się fotografii i przeczytaj jej opis. Następnie odpowiedz, jaki wpływ ma – Twoim zdaniem – taki rodzaj twórczości na wygląd miasta”. Wszystko wskazuje na to, że rondo gen. Charles’a de Gaulle’a nie zaistnieje w świadomości ucznia jako przestrzeń otwierająca się na nieistniejący już świat żydowskiej Warszawy, natomiast plastikowa palma pozostanie tylko kiczowatym (być może) ozdobiakiem jednej z europejskich stolic. Opis towarzyszący dziełu Libery również banalizuje jego wymowę, przekonując, że praca sugeruje możliwość zbudowania z klocków obozu koncentracyjnego, a cykl *Pozytywy* to fotografie przewrotnie nawiązujące do najbardziej znanych zdjęć reprezentujących współczesną historię.

⁶⁹ Określenie zaczerpnęłam z książki Krystyny KOZIOŁEK: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006.

⁷⁰ Być może dookreślenie celu obcowania z tekstem o Zagładzie zniwelowałoby „rozziew pomiędzy tym, co chciałoby się, można by, a nawet należałoby powiedzieć w szkole na temat Holokaustu, a tym, co ze zrozumiałych względów, powiedzieć jesteśmy w stanie”. Zob. P. KRUPIŃSKI: *Holokaustowe lekcje pamięci. Kilka uwag literaturoznawcy (i praktykującego dydaktyka)*. „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 2014, nr 11, s. 23.

DS804.34 i PZ

Jeszcze większej dyscypliny wymaga się od twórcy decydującego się o Zagładzie opowiadać najmłodszym. Sztuka to trudna i niesłychanie odpowiedzialna, bo przecież wiąże się ze zobowiązaniem dawania świadectwa przeszłości szytego na miarę współczesności. Biblioteka Shoah⁷¹ skrętnie kataloguje te opowieści, wśród których ważne z pedagogicznego punktu widzenia miejsce zajmuje literatura dziecięca. Ta, za której

pośrednictwem czytelnik po raz pierwszy styka się z pojęciem historii, jest katalogowana pod DS804.34, jeśli chodzi o literaturę faktu, a pod PZ, jeśli chodzi o literaturę piękną⁷².

Nietrudno wyobrazić sobie katalog polskich książek o Zagładzie oznaczonych sygnaturą PZ, a więc adresowanych do najmłodszych odbiorców, choć z pewnością nie zaskakiwałby swą obszernością. Rodzima tradycja postholokaustowych opowieści dla dzieci ma jednak krótką historię.

Jej źródła należałoby szukać dopiero w końcu pierwszej i początku drugiej dekady XXI wieku. Odnotowane w XXI wieku w „literaturze czwartej” zainteresowanie Holokaustem jest z pewnością problemem niezwykle złożonym i ma wiele przyczyn. Nawet jeśli sejsmograficzna czułość literatury osobnej nie jest elementem zaszczerpionym jej genetycznie — inspiracje wielkimi tematami płyną wszak wartkim nurtem raczej ze strony tekstów dorosłych — to jednak jako młodsza siostra literatury wzięła na siebie zobowiązanie zaświadczenia.

Nietrudno dociec, skąd wzięła się ta gotowość „literatury czwartej” do podejmowania tematów związanych z Holokaustem. Przyczyn należałoby upatrywać z jednej strony w przemianach, nazwijmy je, metodologiczno-kulturowych, między innymi w podejmowaniu problemów do tej pory tabuizowanych, w studiach nad pamięcią oraz w postpamięciowych narracjach, doświadczeniach z nowoczesnym definiowaniem prozy historycznej spod znaku White’a czy w postkolonialnym odczarowaniu totalności jednego dyskursu⁷³.

⁷¹ Zob. P. CZAPLIŃSKI: *Zagłada jako wyzwanie dla refleksji o literaturze*. „Teksty Drugie” 2004, nr 5, s. 22.

⁷² D.G. ROSKIES: *Czym jest literatura Holokaustu?*. Przeł. M. ADAMCZYK-GRABOWSKA. W: *Reprezentacje Holokaustu*. Wybór i oprac. J. JARNIEWICZ, M. SZUSTER. Warszawa 2014, s. 15. Autor odnosi się do sygnatur stosowanych w Bibliotece Kongresu w Waszyngtonie.

⁷³ Można przyjąć, że „nowe” tematy pojawiające się w literaturze dla młodego odbiorcy oraz interdyscyplinarność czytania dawnych i współczesnych tekstów

Z drugiej strony popularność zagadnienia w literaturze polskiej wynika z rodzimego kontekstu generującego mentalny ferment, prowadzący z pewnością do przemodelowania świadomości młodego pokolenia. Nie sposób przecież odmówić znaczenia wydarzeniom ostatnich piętnastu lat, które odegrały ogromną rolę w kształtowaniu nowej wizji relacji polsko-żydowskich, także, a może przede wszystkim, wpisanej w teksty kierowane do młodego czytelnika. Należałoby wspomnieć choćby o dyskusji wokół *Sąsiadów* i *Złotych żniw* Jana Tomasa Grossa, *My z Jedwabnego* Anny Bikont, dyskusji, która dziś już chyba straciła nieco na swej żarliwości. Ogromny wpływ na przemiany w świadomości pokolenia mają badania, jakie prowadzi Centrum Badań nad Zagładą Żydów przy Instytucie Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, które znajdują przełożenie na zapisy w *Podstawie programowej...*, a tym samym w jakimś zakresie kształtują szkolną narrację holokaustową⁷⁴. Jak widać, nawet najbardziej pobieżny ogląd sytuacji, w jakiej znalazła się „literatura czwarta”, dowodzi, że prędzej czy później musiała odpowiedzieć na wyzwanie szeroko pojętego zaświadczenia o przeszłości⁷⁵.

adresowanych do niedorosłych są efektem coraz bardziej popularnych na Zachodzie *Children Studies*. Choć termin zaproponowała dopiero w 1991 roku Gertrud Lenzer, założycielka szkoły *Children Studies* w Brooklyń College of City University w Nowym Jorku, to w Polsce badania nad dzieciństwem najbliższe założeniom *Children Studies* zostały zapoczątkowane w latach sześćdziesiątych przez prace Jerzego Cieślakowskiego, autora *Literatury osobnej* oraz *Wielkiej zabawy*. Karolina Szymborska twierdzi, że uczony ograniczył swój projekt badań nad dzieckiem do inspiracji pedagogicznych i literackich. Tymczasem „Program *Children Studies* zdecydowanie wykracza poza ten obszar”, gdyż jego celem jest odpedagogizowanie badań dziecięcych. Zob. K. SZYMBORSKA: *W metodologicznym tyglu „Children Studies”*. W: „*Children Studies*” jako perspektywa interpretacyjna. *Studia i szkice*. Red. J. SZTACHELSKA, K. SZYMBORSKA. Białystok 2014, s. 22. Warto dodać, że w Polsce antropologią dzieciństwa zajmuje się przede wszystkim Ryszard Waksmund, autor przełomowej pracy *Dzieci — plemię nieznane*. Trudne do przecenienia w tym zakresie są również publikacje Grzegorza Leszczyńskiego oraz przełomowa książka Małgorzaty Jacyno i Aliny Szulżyckiej. Zob. R. WAKSMUND: *Dzieci — plemię nieznane. Od folklorystyki do etnografii dzieciństwa*. „Literatura Ludowa” 1994, nr 3, s. 3–15; G. LESZCZYŃSKI: *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku. Wybrane problemy*. Warszawa 2006; M. JACYNO, A. SZULŻYCKA: *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa 1999.

⁷⁴ Na osobną rozprawę zasługuje obecność Zagłady w sztuce, popkulturze, a także mediach. Szczególnie te dwa ostatnie kanały komunikacji mają ogromny wpływ na budowanie świadomości młodego człowieka na temat Zagłady. Zob. M. KAŻMIERCZAK: *Auschwitz w Internecie. Przedstawienia Holokaustu w kulturze popularnej*. Poznań 2012.

⁷⁵ Nasuwa się pytanie, czy teksty o Zagładzie należą do kategorii literatury historycznej dla dzieci i młodzieży. Wydaje się, że jeszcze nie, prawdopodobnie dlatego, że wciąż żyją ofiary i świadkowie Wydarzenia. Trafniejszym terminem

Polska „literatura czwarta” nie doczekała się, co zresztą zrozumiałe, biorąc pod uwagę intensywność doświadczania Holocaustu przez Żydów i nie-Żydów, twórcy na miarę izraelskiej pisarki Batszewy Dagan, autorki chyba wszystkich możliwych derywatów Shoah⁷⁶. Jako ocalała z obozów zagłady, najpierw Auschwitz-Birkenau, potem KL Ravensbrück, a w Izraelu jako psycholog i twórczyni metody mówienia dzieciom o Zagładzie, zyskała szczególne prawo do kształtowania postpamięci młodego pokolenia. W Polsce wydano trzy jej książki dla dzieci: *Czika, piesek w getcie*⁷⁷, *Gdyby gwiazdy mogły mówić*⁷⁸ oraz *Co wydarzyło się w czasie Zagłady. Opowieść rymowana dla dzieci, które chcą wiedzieć*. Dwie pierwsze stanowią ważną, bo jedyną, propozycję — Wydawnictwa Muzeum Auschwitz-Birkenau, skierowaną do najmłodszych odbiorców, i choć nie zyskały szerszej popularności wśród czytelników, są bowiem postrzegane jako „przylegające” na zasadzie świadectwa do konkretnego miejsca pamięci, to z pewnością wpłynęły na sposoby narracji o Zagładzie w tekstach polskich twórców. Trzecia w wymienionych książek jest debiutem autorki na rynku książki dziecięcej. W Izraelu ukazała się w 1991 roku, natomiast w Polsce została wydana dwadzieścia lat później przez Filharmonię Podlaską i Europejskie Centrum Sztuki w Białymstoku. Ta wierszowana opowieść z interesującymi ilustracjami Oli Cieślak zdaje się stanowić *credo* autorki, decydującej się podjąć dialog z dzieckiem na temat Zagłady⁷⁹.

określającym powieść historyczną o wojnie jest literatura faktu. Może dlatego w monumentalnym opracowaniu autorstwa Gertrudy Skotnickiej poświęconym prozie historycznej dla dzieci i młodzieży czytelnik nie znajdzie informacji na temat tekstów dotyczących II wojny światowej. Zob. G. SKOTNICKA: *Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży 1939–1989*. Gdańsk 2008.

⁷⁶ Edukacja o Zagładzie promowana przez Yad Vashem w Jerozolimie zakłada dość wczesną inicjację literacką. Opowieści dla najmłodszych ulegają przemieszczeniu — są zwykle przenoszone na zabawki, które stają się figurami ludzkich losów. Lalki czy pluszowe misie, znane dzieciom z opowieści, można potem zobaczyć na wystawie dla najmłodszych. Taki zabieg ma charakter konsolacyjny. Co ważne, narracje przeznaczone dla najmłodszych opatrzone są dobrze przygotowanym komentarzem metodycznym, zakładającym, że obecność dorosłego jest koniecznym warunkiem dziecięcego spotkania z opowieścią. Zob. I. ABRAMSKI: *Three Dolls...* Wydaje się, że podobne założenia towarzyszyły Tomiemu Ungererowi, który korzystając z genologii Zagłady, tworzy autobiografię pluszowego misia, której tłem jest wojna i Holocaust. Por. T. UNGERER: *Otto. Autobiografia pluszowego misia*. Przeł. M. RUSINEK. Warszawa 2011.

⁷⁷ B. DAGAN: *Czika, piesek w getcie*. Przeł. S. RACZYŃSKA. Oświęcim 2012.

⁷⁸ B. DAGAN: *Gdyby gwiazdy mogły mówić*. Przeł. B. DAGAN. Oświęcim 2012.

⁷⁹ „Kto z Was / chciałby wiedzieć, / czy duży, czy mały, / co w czasie Zagłady / na świecie się działo? / Pragnę opowiedzieć / prawdziwe wydarzenia, / żeby je przekazać / następnym pokoleniom”. B. DAGAN: *Co wydarzyło się w czasie Zagłady. Opowieść rymo-*

Książką, która z pewnością działa poza pedagogiczną przestrzenią muzeum, jest niezwykle popularna na Zachodzie *Walizka Hany* Karen Levine, stanowiąca jednak, jak się wydaje, metodyczną propozycję zaaranżowania spotkania młodego człowieka z opowieścią o Zagładzie⁸⁰. Jest to historia Fumiko Ishioke, która organizując wystawę w Tokijskim Muzeum Holokaustu, zwróciła się do Muzeum Auschwitz-Birkenau o wypożyczenie kilku eksponatów. Przysłano między innymi walizkę z wypisanym na niej adresem Hany. Kobieta rozpoczęła wtedy prywatne dochodzenie, mające na celu przywrócenie pamięci o właścicielce walizki. Wraz z odpamiętywaniem jej historii narodził się projekt edukacyjny, polegający na oglądzie śladu i jego personalizacji. Zatem w ramach mikrohistorii powstającej w wyniku odczytywania śladu tworzy się przyjazny klimat dla spotkania dziecka z opowieścią o Zagładzie.

W czasie składania niniejszej publikacji do wydawnictwa ukazała się książka zatytułowana *Mój pies Lala*⁸¹. Tekst, podobnie jak utwory Dagan, należy do literatury faktu dotyczącej Holokaustu, zupełnie nowego zjawiska w piśmiennictwie skierowanym do małych odbiorców. Jej autorem jest Roman Kent urodzony w 1925 roku w Łodzi. Jako dziecko, przebywał w łódzkim getcie, tam stracił ojca. Po wojnie wyjechał do USA, gdzie mieszka do dziś. Książka opowiada o niezwykle przyjaźni chłopca z psem, który zakradał się do getta, aby odwiedzić swych żydowskich właścicieli⁸². Publikację zdobią ilustracje wykonane przez uczniów Miejskiej Szkoły Artystycznej I Stopnia im. Konstantego

wana dla dzieci, które chcą wiedzieć. Ilustr. O. CIEŚLA. Przeł. S. RACZYŃSKA. Białystok 2012 [b.n.s.]. Autorka już we wstępie nie tylko podkreśla znaczenie wiedzy o przeszłości, ale również formułuje warunki jej przekazywania. Otóż wiedza powinna być dostosowana do wieku i wrażliwości dziecka, tak aby nie była dla niego obciążeniem. Innymi słowy, opowieść powinna być skierowana do tych dzieci, które chcą wiedzieć. Zadaniem dorosłych jest natomiast wsłuchiwanie się w potrzeby najmłodszych oraz kontrolowanie, a także systematyzowanie wiedzy, która i tak jest dostępna w mediach. Zapewne edukacyjnym wymiarem dialogu z dzieckiem należy tłumaczyć fakt, że do dwu książek Dagan dołączono płyty CD z propozycjami lekcji. Zob. M. RUSIŁOWICZ: *Nauczanie o Holokauście w szkole podstawowej*. <http://teatrnn.pl/bramaedukacja/pl/literatura-dziecieca-dotyczaca-zaglady/> [data dostępu: 15.12.2015].

Szczególnie interesujące wydaje się zakończenie opowieści, książka bowiem pierwotnie adresowana do dzieci izraelskich akcentuje przede wszystkim walkę zbrojną z wrogiem oraz symboliczne zakończenie narracji o Zagładzie wizją „nowego domu w Izraelu”.

⁸⁰ Zob. K. LEVINE: *Walizka Hany. Historia prawdziwa*. Przeł. R. KOPCZEWSKA. Poznań 2005.

⁸¹ Dziękuję Renacie Gryz za zwrócenie mojej uwagi na tę publikację.

⁸² Zob. R. KENT: *Mój pies Lala*. Przeł. K. ŁAZIUK. Warszawa 2015.

Ryszarda Domagały w Mińsku Mazowieckim⁸³. Zatem publikacja, podobnie jak wiele innych książek tego typu, zakłada aktywność potencjalnych młodych odbiorców, którzy biorą udział w narracji o Zagładzie dzięki włączeniu się w jej powstawanie (przypadek książek Kenta i Levine) lub kierowanym do nich projektem lekcji (publikacje Dagan).

Uskoki pamięci

Refleksja nad polską „literaturą czwartą” o Zagładzie powinna oscylować wokół dwóch fundamentalnych pytań: w jakim celu powstaje i jaki powinien być jej kształt⁸⁴. Oczywiście, pytania te sprawiają, że teksty dla dzieci zostają postawione w stan ideologicznego i estetycznego podejrzenia. Wydaje się jednak, że „Projekt: Postpamięć” musi działać według pewnych założeń, a wolność twórcy właśnie w tym szczególnym wypadku może zostać podporządkowana pewnej dyscyplinie, zapewniającej kryterium szeroko rozumianej stosowności, które i tak, jak się okazuje, bywa niezwykle płynne.

Trzeba przyznać, że literatura dotycząca Holokaustu adresowana do młodych czytelników cieszy się dużym zainteresowaniem badaczy, choć prawdopodobnie ze względu na to, że jest stosunkowo nowym zjawiskiem, reprezentowanym przez ograniczoną liczbę współczesnych tekstów literackich, nie doczekała się jeszcze spójnego opracowania. Trudno nie dostrzec aktywności badaczy, dzięki której powstaje wiele mniejszych, lecz niezwykle interesujących prac, podejmujących szczegółowe zagadnienia, które dotyczą Zagłady. To oczywiste, że prawdziwy *memory boom* przeżywa literatura dla młodych odbiorców prezentująca powstanie warszawskie czy w ogóle II wojnę światową⁸⁵, tworzy ona bowiem bogaty, zróżnicowany i co najważniejsze nieprzerwany ciąg tekstów, dający szansę na zbudowanie spójnej narracji.

⁸³ Warto w tym miejscu zaznaczyć, że książkę Kenta wydało Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Jest ona częścią projektu, który realizuje przez Miejsce Edukacji Rodzinnej „U Króla Maciusia”. Zostało ono utworzone przez Centrum Edukacyjne Muzeum POLIN, a jego celem jest przede wszystkim edukacja przedшкоłaków oraz młodszych dzieci w wieku szkolnym.

⁸⁴ Do dziecka można tylko podskoczyć. Z Joanną RUDNIAŃSKĄ rozmawia Katarzyna KUBISIOWSKA. „Tygodnik Powszechny” 2012, nr 51, s. 5.

⁸⁵ Agnieszka Sikora podaje szczegółową bibliografię dotyczącą wspomnianej problematyki. Zob. A. SIKORA: *W jaki sposób mówimy dzieciom o wojnie? Charakterystyka prozy o tematyce wojennej na podstawie wybranych książek dla dzieci*. „Acta Universitatis Lodzensis”. Folia Librorum 2014, nr 2 (19), 25–44.

Można odnieść wrażenie, że postholokaustowa literatura dla dzieci stanowi fazę przygotowawczą do spotkania ze szkolnymi tekstami o Zagładzie, choć akurat taka utylitarna rola „tej” literatury i literatury w ogóle nie jest odkryciem zaskakującym. Dlatego też wydaje się, że teksty dla dzieci mają nieco inne, ważniejsze zadanie. Przyczyniają się do wywołania uczucia braku, rozumianego jako tęsknota po nieodwracalnej utracie, która z kolei może uchodzić za obowiązującą matrycę pamiętania. W takim ujęciu nadrzędną kategorią postpamięci powinien być ślad, dowodzący, że to, czego nie ma, kiedyś istniało. Wzorcową realizację takiego uruchamiania postpamięci znalazłam w nieprzetłumaczonej na język polski powieści Lois Lowry *Number the Stars*.

Główna bohaterka Anna Maria mieszka w ogarniętej wojną Danii, jak podkreśla ironicznie – ojczyźnie Andersena i baśni. Przyjaźni się z Ellen, żydowską sąsiadką z kamienicy. Rodzice dziewczynki postanawiają pomóc Ellen i ukrywają ją w swym mieszkaniu. Podczas nocnej rewizji Anna Maria zrywa z szyi Ellen łańcuszek z gwiazdą Dawida. Mocno zaciska go w dłoni. Kiedy żołnierze odchodzą, dziewczyna widzi, że wewnątrz jej dłoni odbił się żydowski znak⁸⁶. Z tym stygmatem, fizycznie coraz mniej widocznym, ale etycznie coraz bardziej wymagającym, Anna Maria pozostaje do końca życia.

Zatem to właśnie kategoria śladu otwiera na wartości, które w ostatecznym rozrachunku zwyciężyły zło i przywróciły utracony porządek⁸⁷. Praca śladu nigdy nie zostaje zakończona, wymaga on bowiem ciągłego ruchu, transmisji, ciągłości narracji, dzięki którym może zaświadczać o przeszłości.

Problem jednak polega na tym, że w historii polskiej pamięci o Zagładzie można odnotować okresy, w których intensywność zainteresowania Holokaustem była niezwykle słaba. W tych uskokach pamięci wyznaczanych datami 1948–1968, 1968–1970⁸⁸ zniknęło powojenne pokolenie czytelników, które ominęła edukacja o Zagładzie. To generacja rodziców „trzeciego pokolenia”, natomiast ono samo to dzisiejsi czterdziestolatkowie, którzy wiedzę o Holokauście zdobywali już po trosze w szkole, ale najpewniej poza nią, a obecnie aktywnie angażują się w pracę odzyskiwania pamięci. Ale wyrwa w dialogu pokoleniowym pozostała, a fakt ogromnych zniszczeń kultury żydowskiej, jakich naziści dokonali na ziemiach okupowanych, polityka państwa polskie-

⁸⁶ Zob. L. Lowry: *Number the Stars*. New York 2011.

⁸⁷ Por. rozumienie śladu w refleksji Barbary Skargi. Zob. B. Skarga: *Ślad i obecność*. Warszawa 2002.

⁸⁸ M.C. Steinlauf: *Pamięć nieprzyswojona...* Wymienione okresy charakteryzuje pamięć stłumiona oraz pamięć wygnana.

go wobec Żydów, której kulminacja przypadła na rok 1968, sprawiły, że kategoria śladu byłaby raczej trudna do utrzymania.

„Literatura czwarta” podejmuje próbę uwątkowania narracji o Holokauście, a co za tym idzie, „uporządkowania” pamięci⁸⁹, choć czytelnik porusza się raczej w przestrzeni *imaginarium* Zagłady. To zrozumiałe, jako że tylko dwie z prezentowanych później książek napisali świadkowie, natomiast pozostałe należą już do narracji „drugiego” czy nawet „trzeciego pokolenia”⁹⁰. Buryła sugeruje, że polscy badacze literatury Zagłady w najbliższym czasie powinni skupić się na toposach Holokaustu, które precyzyjnie wymienia w artykule *Topika Holokaustu*⁹¹. Przyznam, że choć zostałam głęboko zainspirowana tym artykułem, niezbyt pilnie odrobiłam to zadanie. Po pierwsze, dlatego że liczba tekstów, na których pracowałam, była niewielka, więc i frekwencja motywów okazała się ograniczona; po drugie, zajmowałam się literaturą dla dzieci, w której, co zrozumiałe, nieobecne były pewne toposy wskazane przez badacza, w końcu, po trzecie, precyzyjne zastosowanie się do jego sugestii skutkowałoby w przypadku „literatury czwartej” nieznośną dla czytelnika kompozycją bliższą stylistyce słownika niż spójnej narracji.

Dlatego też badając *imaginarium* Zagłady, skupiłam się na wyraźnych powtórzeniach i nawrotach wątków, obrazów oraz metafor. Efektem pracy jest opis literackich reprezentacji Janusza Korczaka, uwagi nad rodzajami stosownych narracji, charakterystyka przestrzeni oraz toposy matki i dziecka. Wydzielenie takich obszarów pozwoliło zaobserwować jeszcze inne zjawiska istotne z punktu widzenia postpamięci. Pozostaje mieć nadzieję, że udało mi się je wszystkie uchwycić i odpowiednio wyartykułować.

Jednak na przekór tytułowi swoją narrację o Zagładzie rozpoczynam od tużpowojennej *Akademii pana Kleksa*. Nie mogłam inaczej, ponieważ w tej właśnie książce dostrzegam mit założycielski adresowanej do młodego odbiorcy opowieści o Zagładzie. Mam więc nadzieję, że czytelnik, podzieliwszy mą fascynację trylogią Jana Brzechwy, wybaczy mi tę narracyjną nieścisłość. Czytelnik nie znajdzie w niniejszej

⁸⁹ Zob. D.G. ROSKIES: *Czym jest literatura...*, s. 29 i 30.

⁹⁰ Niezwykle interesujący wydaje się przypadek *Zwyczajnego dnia* Katarzyny Zimmerer, książki, która należy do „rodzinnej” narracji autorki. Jej matka Joanna Olczak-Ronikier jest autorką *Korczaka. Próby biografii*, Hanna Mortkowicz-Olczak — babka, napisała pierwszą powojenną biografię Janusza Korczaka, natomiast jej pradziadkowie byli właścicielami słynnego wydawnictwa, w którym Stary Doktor publikował swe teksty. Jak widać, powody, aby włączyć się w postpamięciowy dyskurs, są różne.

⁹¹ S. BURYŁA: *Topika Holokaustu. Wstępne rozpoznanie*. „Świat Tekstów. Rocznik Słupski” 2012, nr 10, s. 131–150.

książce przeglądu tekstów o Holokauście powstałych po *Akademii...*, a przed początkiem XXI wieku. Po pierwsze, zamierzam o nich dopiero napisać, po drugie — nie są tak wyraziste, jak te, którymi się zajmuję, tam bowiem Zagłada, jeśli się o niej wspomina, funkcjonuje jedynie na obrzeżach głównego wątku. Należałoby więc je czytać w kontekście literatury wojennej dla młodego odbiorcy, która, jak twierdzi Krystyna Kuliczowska,

zawsze łatwiej ulegała schematom wypróbowanym od pokoleń pod kątem upodobań młodego czytelnika, a tradycje XIX-wiecznej powieści historycznej, adresowanej w warunkach zaborów do szerokiego odbiorcy, okazały się szczególnie trwałe w twórczości dla dzieci i młodzieży⁹².

Badaczka wyróżnia trzy dominujące stylistyki wojennej narracji. Pierwsza reprezentowana jest między innymi przez *Krystka z Warszawy* Janiny Broniewskiej, *Tajemnicę wzgórza 117* Janusza Przymanowskiego czy *Kaktusy z Zielonej ulicy* Wiktora Zawady, opowieści wykorzystujących żywioł przygody niejako znoszący tragizm wojennych wydarzeń; druga wpisuje wojenne narracje w konwencję baśni — *Mali bohaterowie* Zofii Lorenz, *Porwanie w Tiutiurlistanie* Wojciecha Żukrowskiego czy *O chłopcu, który szukał domu* Ireny Jurgielewiczowej; trzecią reprezentuje dokument, świadectwo, relacja powołujące bohatera „z życia”, na przykład *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego, *Dywizjon 303* Arkadego Fiedlera; domeną czwartej zaś jest psychologizacja postaci i ukazywanie destrukcyjnego wpływu wojny. Nietrudno zgadnąć, że badaczka wyraźnie opowiada się za tego typu „humanistycznymi” narracjami. Zalicza do nich między innymi *Pałac pod gruszą* Jadwigi Korczakowskiej, *Chłopców ze Starówki* Haliny Rudnickiej, *Dzieci Warszawy* Marii Zarebńskiej, *Sprawę honoru* Marii Kann czy cykl wojennych opowieści Jerzego Szczygła, który otwiera realistyczna *Tarnina*⁹³.

⁹² K. KULICZKOWSKA: *Typy współczesnej prozy o tematyce wojennej dla młodzieży*. W: EADEM: *W świecie prozy dla dzieci*. Warszawa 1983, s. 83.

⁹³ Wydaje się, że tekst Kuliczowskiej jest typologicznym uzupełnieniem szerszych badań prowadzonych przez Halinę Skrobiszewską, która dokonała periodyzacji powojennej literatury, adresowanej do dzieci i młodzieży, dotyczącej apokalipsy spełnionej. Według badaczki, rok 1956 jest momentem przełomowym, ponieważ zapoczątkował renesans literatury wojennej i okupacyjnej. Mimo obfitości publikowanych wtedy książek tylko nieliczne podejmują zagadnienie Zagłady. Warto więc do wymienianych w tym rozdziale tytułów dodać za autorką *Książek naszych dzieci* jeszcze jeden — *Było to wczoraj* Tadeusza Stępowskiego. H. SKROBI-SZEWSKA: *Bardzo dawno czy wczoraj?*. W: EADEM: *Książki naszych dzieci, czyli o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 1971, s. 482–536.

Oczywiście, lista wojennych książek jest o wiele dłuższa, choć wskazane przez badaczkę cztery podstawowe tendencje narracyjne doskonale nadają się do opisu pozostałych niewymienionych tekstów. Jak widać, większość z nich, poza niewielkimi wyjątkami, dotyczy przede wszystkim polskiej historii oraz polskiej martyrologii⁹⁴, pomijając zupełnie lub w najlepszym wypadku marginalizując zagadnienia związane z Zagładą. Aby jednak nie wydawać zbyt pochopnych opinii na temat ilościowej i jakościowej produkcji książek dotyczących Holokaustu, należałoby zainteresować się tematami żydowskimi obecnymi w przedwojennej literaturze dla młodych czytelników.

Joanna Papużińska w przenikliwym szkicu rekonstruuje proces stereotypizacji Żyda, dokonywany w przedwojennych tekstach dla niedorośli. Wykazuje, że czytająca młodzież nie miała szans na neutralne literackie spotkania z kulturą żydowską, ponieważ przed wojną była zachęcana do antysemickiej lektury (niechlubnym przykładem jest *Rysiek z Belmontu* Eugenii Kobylińskiej), która ostatecznie nie weszła do kanonu, a po wojnie tematykę żydowską zdominowała Zagłada. Zatem można uznać, że wojna była cezurą w scenach widzenia tematyki żydowskiej, jednak zmianie uległa nie liczba tekstów, lecz ich jakość. Analiza tej kategorii doprowadziła badaczkę do wniosku, że teksty o Zagładzie stworzyły literacki stereotyp „Żyda — człowieka bitego”⁹⁵.

Aby przybliżyć wspomnianą kategorię „jakości” wątków holokautowych, proponuję pobieżny literacki rekonesans, obejmujący teksty tużpowojenne oraz XX-wieczne, które nie zostały uwzględnione w dalszych rozważaniach, dotyczących literatury ostatnich piętnastu lat⁹⁶.

⁹⁴ Silną reprezentację w polskiej narracji związanej z pamięcią stanowi powieść harcerska. Zob. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ, M. NADOLNA-TEŁUZYKONT: *Książka harcerska. Od zapomnienia do przypomnienia*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży*. T. 4. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ, K. TAŁUĆ. Katowice 2014, s. 56–73.

⁹⁵ J. PAPUŻIŃSKA: „My” i „oni”, czyli stereotypy narodowe w polskiej literaturze dziecięcej. W: EADEM: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa 1996, s. 105.

⁹⁶ Dla porządku należy przywołać kilka tytułów powieści, o których badacze wspominają w dwóch numerach „Guliwera” z 2009 roku, poświęconych tematyce wojny w literaturze dla młodego odbiorcy. Skupię się jedynie na tych artykułach, które dotyczą wątku Zagłady. I tak, Grażyna Lewandowicz-Nosal przypomina powieści Wiktora Zawady, Zofia Adamczykowa analizuje wojenną robinsonadę autorstwa Teodory Banasiowej z wyraźnym motywem ukrywania Żydówki, Beata Gdak przywołuje listę książek uwrażliwiających na zło. Zob. G. LEWNADOWICZ-NOSAL: *Wojna kaktusów*. „Guliwer” 2009, nr 1, s. 11–17; Z. ADAMCZYKOWA: *Wojenna robinsonada w powieści pt. „Na Zagubionem” Teodory Banasiowej*. „Guliwer” 2009, nr 1, s. 23–32; B. GDAK: „Musimy uczyć w szkołach, przedszkolach, na uniwersytetach, że zło jest złem, że nienawiść jest złem i że miłość jest obowiązkiem”. O wojennej literaturze dla dzieci i młodzieży. „Guliwer” 2009, nr 2, s. 5–14.

Bo szwabcy [...] strasnie [sic!] na Żydów zawzięte. Mówili, że ich wszystkich, co do jednego chcą wykończyć⁹⁷.

— Proszę państwa, lepiej nie mówić „pan ksiądz”, bo nikt tak nie mówi. Trzeba powiedzieć po prostu „proszę księdza”, inaczej każdy zaraz się domyśli, kim jesteście.

Kapiccy byli tacy zaskoczeni i przestraszeni, że przez chwilę wydawało się Ance, iż uciekną w popłochu. Dodała więc szybko, chwyciwszy kobietę za rękę:

— Niech się państwo nie boją, nic nikomu nie powiemy, przysięgam! My także jesteśmy z Warszawy, mieszkaliśmy na Mokotowie niedaleko Malczewskiego, pani zna te strony?

— My mieliśmy sklep na Poznańskiej! — zawołała kobieta. — Niemcy wszystko nam zabrali, a potem...⁹⁸.

W przedziale jechała para mówiąca zabawnym, śpiewnym językiem kresowym. Wojna odcięła ich od domu, teraz śpieszyli się, aby zdążyć na czas. Do czego? Na jaki czas? Dwaj Żydzi w jarmułkach, z bładą, przestraszoną dziewczyną pośrodku, szwargotali szybko, gestykulując białymi dłońmi⁹⁹.

Przytoczone fragmenty, choć dają jedynie pobieżne rozeznanie na temat miejsca, jakie zajmował Holocaust w powieści dla młodych odbiorców, to jednak przekonują, że nie stanowił on nigdy fabularnego centrum, a jego ofiary czy świadkowie¹⁰⁰ sytuowali się na marginesie

⁹⁷ A. PEREPECZKO: *Wojtek Warszawiak*. Warszawa 1984, s. 61.

⁹⁸ M. NIKLEWICZOWA: *Wróćmy razem*. Warszawa 1985, s. 58.

⁹⁹ Ibidem, s. 55.

¹⁰⁰ Zob. wojenny cykl powieści awanturniczo-łotrzykowskiej Cezarego Leżeńskiego o Jarku i Marku, bohaterskich bliźniakach, synach Niemki i polskiego oficera. Chłopcy doskonale mówią po polsku i niemiecku, dzięki czemu mogą zaangażować się w działalność szpiegowską. Ich nieprawdopodobne przygody zostały zapożyczone z filmów o Hansie Klossie, choć nieobca autorowi jest również tradycja powieści Sienkiewiczowskiej i formuła „ku pokrzepieniu serc”. Oznacza to, że wojna jest przygodą, szczególnie dla dorastających chłopców, którzy w imię obrony ojczyzny bez żalu rezygnują z łobuzerskiej draki na rzecz wielkiej sprawy (zob. między innymi *Jarek i Marek na tropie szpiega*, *Jarek i Marek bronią Warszawę*, *Jarek i Marek na wyspie nadziei*, *Jarek i Marek wyruszają na Zachód*). W drugiej części cyklu znajduje się znamienna scena, w której dochodzi do spotkania chłopców z Józkiem, ich żydowskim rówieśnikiem. Na pytanie, dlaczego nosi opaskę, chłopiec odpowiada:

„— Muszę [...] nosić — tłumaczył im Józek — bo pan generalny gubernator Frank wydał zarządzenie, że mają je nosić wszyscy powyżej 12. roku życia. A ja mam, tak jak wy, prawie 13 lat.

Rozmawiając, szli ulicą [...]. Z wartowni wyszedł elegancki oficer [...]. Gdy zrównał się z chłopcami, zupełnie nieoczekiwanie uderzył Ryngera w twarz, aż czapka poleciała chłopcu na jezdnię, i ryknął:

opisywanego świata. Właśnie ze względu na absencję tematu żydowskiego w narodowej galerii bohaterskich bliźniaków czy walecznych misiów¹⁰¹ na uwagę zasługuje znakomita, choć zapomniana przez szkołę, powieść Anny Kamieńskiej *Żołnierze i żołnierzyki*. Oto jej fragmenty¹⁰²:

- Czego? — zapytała.
- Ja do pani Marii, do tej pani, co tu mieszka.
- Tu nie mieszka żadna pani Maria. Teraz my tu mieszkamy.
- Ale gdzie...
- To nie jest biuro informacyjne. Wyprowadzili się, i tyle. A ty zmykaj. Bo będzie z tobą gorzej. Zabierajcie się stąd, polskie świnię. A ta mała — co? Może Żydówka?¹⁰³.

— Ty przeklęty Żydzie, nie wiesz, że masz ustąpić niemieckiemu oficerowi z drogi?

W Marku aż zawrzała krew. Zatrzymał się, rozstawił nogi, jakby bał się, że upadnie i krzyknął po niemiecku:

— Ty przeklęty głupcze, jak śmiesz bić bez pozwolenia mojego Żyda! Poskarżę się mojemu wujowi gubernatorowi Frankowi.

Oficer zbaraniały patrzył na chłopca, jakby jeszcze nie bardzo pojmował całą sytuację". C. LEŻEŃSKI: *Jurek i Marek bronią Warszawy*. Warszawa 1983, s. 87.

Według Barbary Pytlos, przyjęcie takiej konwencji narracji banalizuje znaczenie wojennej hekatombi, przekształcając jej przestrzeń w gigantyczny plac zabaw. Zob. B. PYTLOS: *Temat wojny i okupacji w książkach Cezarego Leżeńskiego*. „Guliwer” 2009, nr 1, s. 17–23. Dla mnie jednak ważniejsze znaczenie mają kreacje rówieśników. Polak jest niemal bezczelnie odważny i choć broni pokrzywdzonego, to w jego pomysłach, aby odegrać rolę Niemca, jest coś perwersyjnego. Przejmuje kontrolę nie tylko nad Niemcem, ale również nad swym znajomym — Żydem, który w takim układzie zostaje uprzedmiotowiony, pozbawiony możliwości reakcji, a co najgorsze, predestynowany do bycia ofiarą, co wyraża się nawet w jego wypowiedzi. Pokornie przyjmuje upokarzające prawo nakazujące noszenie opasek, nazywając swego oprawcę „panem gubernatorem”. Trudno w tej tytułaturze dopatrzeć się ironii. Taki układ: Polak — bohater, buntownik, oraz Żyd — ofiara, uciekinier, bywa wciąż aktualny i zostaje powielany w wielu współczesnych dotyczących Holocaustu tekstach dla dzieci.

¹⁰¹ Zob. B. KRÓLIKOWSKI: *Ten dzielny miś. Wojenne przygody pluszowego niedźwiadka*. Lublin 1995. Książka jest kontynuacją *Bohaterskiego Misia* Bronisławy Ostrowskiej, bestselleru z 1919 roku. Pluszak trafia do niewoli, jest własnością niemieckiego żołnierza, walczy w polskim lotnictwie w Anglii, bywa partyzantem, więźniem gestapo, aż w końcu bierze udział w powstaniu warszawskim. Fabuła powieści nie daje żadnego pretekstu do wprowadzenia tematyki Holocaustu. Zupełnie inne rozłożenie akcentów wojennych, w tym oczywiście tych związanych z Zagładą, widać w popularnej książce Tomiego UNGERERA: *Otto. Autobiografia pluszowego misia...*

¹⁰² Warto również odnotować interesującą autobiograficzną powieść *Trzy* Joanny Kulmowej, której nastoletnia bohaterka — ukrywająca się Żydówka — może stanowić wyraźny sygnał dwuadresowości tekstu.

¹⁰³ A. KAMIEŃSKA: *Żołnierze i żołnierzyki*. Warszawa 1978, s. 101.

Od tego czasu Żydzi chodzili z białymi opaskami na rękawie, z gwiazdą, i musieli się Niemcom kłaniać nisko [...]. A potem getto zostało zamknięte. Wszyscy Żydzi z miasta musieli się przenieść do zatłoczonych i tak do ostateczności klitek staromiejskich. No cóż, wojna. Zwalniały się mieszkania. Zmęczeni zatłoczeniem ludzie przechodzili z ulgą do mieszkań, które zwano „pożydowskimi”. Na ulicach pojawiły się plakaty. Wielkie wszy z głową brodatego Żyda. Okropne plakaty, od których chciało się odwracać głowę¹⁰⁴.

W powieść Kamieńskiej wpisana jest towarzysząca głównemu bohaterowi pewnego rodzaju „żydowska sekwencja”, która nieregularnie przewija się w narracji. I choć zmienia swą częstotliwość, to nie zmienia intensywności, ponieważ fragmenty dotyczące Zagłady należą do tych, których czytelnik z pewnością nie zapomni. Sceną kulminacyjną powieści jest zamordowanie pana Seidla, żydowskiego artysty ukrywającego się dzięki fałszywym dokumentom po aryjskiej stronie. Zostaje zastrzelony we własnym atelier, gdzie stoją sztalugi z niedokończonym obrazem jego matki, która pozostała w getcie. Pan Seidel w chwili śmierci gra *Mazurka Dąbrowskiego*, co dowodzi jego „polskiej żydowskości” (chwyt znany przecież z *Pana Tadeusza*). Stach, który przypadkiem jest świadkiem zbrodni, przysięga ofierze wieczną pamięć:

— Nigdy! Nigdy! Nigdy! — powtarzał tylko Stach i sam nie rozumiał, co mówi. Nie wiedział nawet, że tak bardzo lubił pana Seidla. I poprzysięgał sobie, że nie przestanie go lubić nigdy, nigdy¹⁰⁵.

Na liście holokaustowych lektur zdecydowanie nie powinno zabraknąć książek, w których wątek Zagłady wysuwa się na pierwszy plan. Mam na myśli niedokończoną powieść Marii Zarembińskiej *Dzieci Warszawy*. To historia polskich dzieci, które czując się odpowiedzialne za Szymka, zbiega z getta, pomagają mu przetrwać po aryjskiej stronie. W interesujący sposób wątek żydowski realizuje Maria Kann, *nota bene* autorka broszury *Na oczach świata*, informującej o powstaniu w getcie. W jej powieściach dochodzi do niezwyklego zjawiska, które można by nazwać wspólnotowością przestrzeni. Jako jedna z nielicznych, prezentuje wspólnotę cierpienia Żydów i nie-Żydów, znosząc między nimi wszelkie podziały. Szczególnie wymowny pod tym względem wydaje się opis przestrzeni w *Niebie nieznanym*. Ulica Długa w Warszawie, poddawana historycznym przekształceniom, staje się jednocześnie i dramatycznym, i demokratycznym palimpsestem, którego narrację tworzą zarówno mieszkańcy Krakowskiego Przedmieścia, jak i Nalewek:

¹⁰⁴ Ibidem, s. 120.

¹⁰⁵ Ibidem, s. 124.

Za moich czasów szkolnych przechodziłam codziennie ulicą Długą obok ogródka, gdzie wiosną i latem kwitły kwiaty i śpiewały ptaki. Nie lubiłam jej, bo często z bramy wyprowadzano ludzi o twarzach tak szarych, jak ich ubrania — budynek Arsenалу, związany nierozzerwalnie w pamięci narodu z walką o wolność, z Nocą Listopadową, wówczas więzieniem. [...]

Są ulice, o których nie zapomina historia. Wiele działo się podczas okupacji na szlaku podchorążych. Arsenał był znów świadkiem wielu zdarzeń. [...]

Przed naszymi oknami przemknął wóz z rozszalałymi końmi, które przestraszyły się strzałów. W kilka chwil potem obok trawnika zatrzymała się płonąca karetka więzienna. To chłopcy z Szarych Szeregów odbijali swego przyjaciela „Rudego”. [...]

W kwietniu 1943 roku bramą Nalewek, obok nas, przejechał butnie batalion SS, aby ostatecznie zniszczyć Żydów, i cofnął się w popłochu przywitany strzałami.

Już po zagładzie getta z okien Hotelu Polskiego na naszej ulicy wyglądali Żydzi; niepomni straszliwych doświadczeń sami dobrowolnie zgłosili się do wroga, łudząc się, że za ogromne sumy wykupią swe życie i wyjadą za granicę. [...]

Podczas powstania pomagaliśmy wznosić barykadę przed Arsenalem od strony Bielańskiej i Nalewek. Strzały padające z getta posiekały stare lipy, przecinając ukosem ulicę¹⁰⁶.

Przestrzeń ulicy Długiej wypełnia polsko-żydowska historia, której dyskurs nie jest budowany na pozycji nasze — obce, ale na podobieństwie losów ludzi z obu stron muru. Ten chwyt powtórzyła autorka w doskonałej powieści, będącej swego rodzaju syntezą problemów obecnych w polsko-żydowskich narracji. *Sprawa honoru* wydaje się książką niezwykle uczciwie napisaną, poczynając od przedstawienia całego spektrum postaw społeczeństwa polskiego wobec Żydów, a skończywszy na kompozycji tekstu, wykorzystującej koncepcję lustrzanego odbicia, co w efekcie zmierza do ukazania podobieństw i różnic między polskimi a żydowskimi bohaterami powieści. Można zaryzykować twierdzenie, że mur getta jest osią symetrii przedstawianego świata, z jednej strony podzielonego przez opresyjny system na część aryjską i semicką, ale z drugiej — dzięki ludzkiej solidarności połączonego tunelem, umożliwiającym pomoc żydowskim przyjaciołom. Powstanie w getcie, wywózki, głód należą do żydowskiej narracji Rut i Jurka, natomiast mały sabotaż, Pawiak, łapanie, uliczne egzekucje wpisują się w polską narrację Łucji i Leszka. Obie tworzą spójną opowieść o przeszłości, kategorycznie odmawiając sobie prawa do zawłaszczania polskiej czy

¹⁰⁶ M. KANN: *Niebo nieznane*. Warszawa 1964, s. 49–50.

żydowskiej pamięci, a tym samym znoszą wszelkie podziały. Najdobitniej imperatyw zachowania wspólnotowego charakteru pamięci zostaje wyrażony w liście Jurka do swego polskiego przyjaciela:

Nie domyślasz się nawet, jak bardzo pomaga nam myśl, że ktoś czeka na nas po drugiej stronie muru, że niepokoi się o nas, że nie pozwoli, aby wraz z nami zaginęła pamięć o tym, czego dokonaliśmy.

Dziękuję ci za wszystko!

W najstraszniejszych chwilach uciekałem wspomnieniami w „nasze czasy” w czasy dzieciństwa.

Bądź zdrow, Leszku. Z nami jak w tej piosence: „Nigdy nie mówi, że to ostatnia z dróg, ale ty wiesz i ja wiem, że pewnie nigdy się już nie spotkamy”.

Pamiętajcie o mnie. Wasz Jurek¹⁰⁷.

Jak widać, kategoria pamięci od początku była nierozzerwalnie związana z literaturą o Zagładzie. Aby się przekonać, w jaki sposób funkcjonuje ona we współczesnej literaturze dla młodego odbiorcy, poddałam oglądowi następujące teksty: *Arkę czasu* Marcina Szczygierskiego, *Kotkę Brygidy* oraz *XY* Joanny Rudniańskiej, *Bezsenna Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali, *Ostatnie piętro* Ireny Landau, *Wszystkie moje mamy* Renaty Piątkowskiej, *Szlemiel* Ryszarda Marka Gronskiego, *Wojnę na Pięknym Brzegu* Andrzeja Marka Grabowskiego, *Jest taka historia* Beaty Ostrowickiej, *Pamiętnik Blumki* Iwony Chmielewskiej, *Po drugiej stronie okna* Anny Czerwińskiej-Wróbel, *Zwyczajny dzień* Katarzyny Zimmerer, *Ostatnie przedstawienie panny Esterki* Adama Jaromira, *Wszystkie lajki* Marczuka Pawła Beręsewicza oraz trylogię Jana Brzechwy o panu Kleksie.

Wydaje się, że wskazana „metodyka” lektury pokoju dziecięcego stanowi introdukcję do czytania nieco późniejszego — gimnazjalnego czy licealnego „kanonu”, który nie powinien sprowadzać się do katalogu tekstów o Zagładzie, ale wzbogacony o historyczny i kulturowy kontekst, związany z polsko-żydowską współobecnością, zachęcić młodego czytelnika do włączenia kategorii śladu w indywidualne i kulturowe doświadczanie przeszłości. Tylko wtedy historia Żydów, a nie wyłącznie Zagłady, przestanie być przypisem do polskiej historii, lecz stanie się jej integralną częścią.

Wtedy w makabrycznej „przeróbce” kanonu, jakiej dokonała Maśłowska — we frazie *po trupach, po trupach, po trupach* — trzeba będzie dostrzec wyzwanie, jakie postpamięć stawia literaturze i edukacji. I na

¹⁰⁷ M. KANN: *Sprawa honoru*. Warszawa 1969, s. 167.

nic się zdaje postulat poetów, aby otworzyć okna i wietrzyć pokoje¹⁰⁸, bo nawet te dziecięce zostały już zarażone wirusem Auschwitz¹⁰⁹.

Książka powstała dzięki cierpliwości wielu osób. Za przywilej korzystania z tej nie tak oczywistej dziś cechy szczególnie dziękuję mojej pełnej zrozumienia Przełożonej prof. zw. dr hab. Ewie Jaskółowej oraz prof. zw. dr hab. Grażynie Tomaszewskiej i prof. zw. dr hab. Sławomrowi Jackowi Żurkowi, którzy znaleźli czas na lekturę, rozmowy i życzliwe uwagi.

Osobne podziękowania kieruję do Pani Małgorzaty Poglódek, której pełna poświęceń praca redakcyjna nad książką sprawiła, że kolejne wersje wydruku komputerowego mogły stać się publikacją.

Za cierpliwość i wsparcie dziękuję również Mężowi, Córce i Rodzicom, którzy podczas mojej pracy nad książką pozostawali w cieniu postpamięci.

¹⁰⁸ Mam na myśli wiersz Marcina Świetlickiego *Dla Jana Polkowskiego*.

¹⁰⁹ Termin zaproponowany przez Czaplińskiego. Według badacza, „żadnej wartości życia współczesnego nie może oddzielić się od Zagłady”. P. CZAPLIŃSKI: *Wirus Auschwitz. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały”* 2014, nr 10, s. 880.

Trylogia, która nie krzepi Alternatywna lektura Pana Kleksa Jana Brzechwy

Jeśli już zaczniesz
wszystko widzieć wyraźnie,
blask od cienia
odróżnisz
odejdą baśnie,
by nigdy nie wrócić.
Zwierzęta mówić przestaną,
czary odlecą z przedmiotów,
wieloryb się zmieni w butelkę tranu,
a słońce w kroplę potu.

Józef Ratajczak

Gry z *Akademią*...

Za sprawą postmodernistycznych praktyk status ontologiczny współczesnej baśni wydaje się dość niepewny. Swoboda artysty w korzystaniu z tradycji, wyrażająca się stosowaniem gier intertekstualnych, mieszaniem rozmaitych konwencji oraz metod twórczych, została uprątnomocniona przekonaniem, że wszystko już było¹. Szczególnie istotną cezurą w rozwoju baśni był rok 1967, na który, jak twierdzi Bogdan Baran, przypadają symboliczny początek poststrukturalizmu Jacquesa'a Derridy, filozofii Gilles'a Deleuze'a, narodziny pojęcia intertekstualności, idea literatury wyczerpania oraz magiczny realizm Gabriela Garcii Márqueza².

Współczesna baśń po odrobieniu postmodernistycznej lekcji pyta siebie samą o granice własnego gatunku, a to oznacza, że podważa za-

¹ Zob. J. SŁAWIŃSKI: *Postmodernizm*. W: *Słownik terminów literackich*. Red. J. SŁAWIŃSKI. Wrocław 1998, s. 413–414.

² B. BARAN: *Postmodernizm i końce wieku*. Kraków 2003, s. 11.

równy swoje istnienie, jak i byt utrwalonego kanonu, z którego przecież się wywodzi. Ta bowiem „rozigrana córka mitu”, jak baśń nazywa Friedrich von der Leyen, nie tylko może poprzedzać mit, splatać się z nim czy do niego przenikać, nadając mu nowy blask, ale również stawiać pytania o byt własny³. W tym sensie współczesna baśń, w przeciwieństwie do tradycyjnej, nie tyle mówi

o wiecznym *praesens*, wiecznej teraźniejszości aktualizującej się w indywidualnych ludzkich losach, w ludzkim doświadczaniu życia⁴,

ile dokonując ciągłej dekontekstualizacji baśniowych narracji⁵, podaje w wątpliwość uniwersalność baśniowego przesłania.

Ten ponowoczesny ruch baśniowej materii, choć stał się symptomatyczny dla współczesnych tekstów, to z pewnością nie rozpoczął się wraz z ogłoszeniem postmodernizmu. Jeśli za jeden z wyznaczników ponowoczesności uznamy autotematyczność baśni, to zapewne początku rewolucyjnych przemian w obrębie tego gatunku należałoby szukać w twórczości Bolesława Leśmiana. Biorąc pod uwagę fakt, że to właśnie literatura modernistyczna intensywnie eksplorowała „morfologię bajki”, nie jest to chyba zaskakujące stwierdzenie⁶.

Jednym z najczęściej stosowanych chwytów teleologicznych jest oczywiście autotematyzm rozpisany w *Przygodach Sindbada Żeglarza* na bogatą uwerturę motywów związanych z tworzeniem. Centrum tekstowego świata stanowi rzecz jasna wuj Tarabuk, ogarnięty obsesją poeta, którego ciało pokryte stworzoną przezeń poezją samo w sobie staje się przekazem. Przyłożenie tej McLuhanowskiej koncepcji do baśni Leśmiana może mieć interesujące konsekwencje interpretacyjne. Otóż z faktu, że środek przekazu sam jest przekazem, wynika, że to

³ Zob. F. VON DER LEYEN: *Mit i baśń*. Przeł. R. HANDKE. „Pamiętnik Literacki” 1973, z. 1, s. 290.

⁴ G. LESZCZYŃSKI: *Wstęp*. W: *Rozigrana córka mitu. Kulturowe konteksty baśni*. T. 1. Red. G. LESZCZYŃSKI. Poznań 2005, s. 12.

⁵ Warto w tym miejscu przywołać, choćby w największym skrócie, koncepcję Jacques’a Derridy, a w zasadzie jej wykładnię w interpretacji Michała Pawła Markowskiego. Badacz przekonuje, że słynne zdanie z *O gramatologii* wywołało wiele nieporozumień, a w rzeczywistości formuła „nie istnieje poza-tekst” oznacza, że nie istnieje żadne słowo lub zdanie, które można by umieścić poza jakimkolwiek kontekstem. Zawsze więc możliwe jest przemieszczenie, które zmieni znaczenie słowa, zdania czy tekstu. Zob. M.P. MARKOWSKI: *Dekonstrukcja*. W: A. BURZYŃSKA, M.P. MARKOWSKI: *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków 2006, s. 372.

⁶ Potwierdza to znakomita książka Anny CZABANOWSKIEJ-WRÓBEL: *Baśń w literaturze Młodej Polski*. Kraków 1996.

środek kształtuje i kontroluje skalę, a także formę stosunków międzyludzkich i ludzkich działań⁷.

Poezja zapisana na ciele wuja Tarabuka z jednej strony ma ograniczoną siłę rażenia, co oznacza kres marzeń twórcy o sławie poetyckiej, z drugiej — gwarantuje potencjalnemu czytelnikowi Tarabukowych tekstów bliski kontakt z ich autorem. Troska o zapis i jego przetrwanie prowadzi więc do „podwójnego” przeistoczenia — poezja bowiem staje się ciałem, a ciało — poezją. Kto chce jej zakosztować, powinien się znaleźć w elitarnej wspólnotcie czytania, podczas którego dochodzi do komunii lektury. Powaga poświęcania literatury swym ciałem zostaje przełamana Leśmianowską ironią. Wuj Tarabuk ostatecznie musi uznać wyższość narracji, w której sam tkwi, i podporządkować się regułom baśni kończącej się zwykle zdobyciem kobiety. Tarabuk musi się ożenić, a zatem finał jego perypetii z pismem nie pozostawia złudzeń, gdyż

okazuje się, że pod powierzchnią zapisanej znakami skóry pisze się już nowa historia, daleko skuteczniejsza od jego poezji⁸.

Żywiół autotematyzmu organizuje również narrację trylogii o panu Kleksie, przy czym skupia się, podobnie jak w Leśmianowskiej baśni, przede wszystkim na motywie pisma oraz pisania. Zależność między fabularnym wątkiem pisania obecnym w tekstach o Kleksie i „rozedrganie” gatunku, jakim jest baśń, niezwykle trafnie uchwyciła Joanna Papużyńska, twierdząc, że

Twórczość literacka mieszkańców Bajdocji skazana jest na zagładę, ponieważ nie można jej utrwalić na piśmie; baśń, w której uczestniczy bohater *Akademii pana Kleksa*, również jest tworem ulotnym. [...]

Cała fabuła zbudowana jest wokół rozkładu tworzonych uprzednio sytuacji, blaknięcia iluzji. [...] Wspaniała fasada baśni kruszy się, niknie gmach i ogród Akademii, profesor Kleks staje się coraz mniejszy, a w końcu zamienia się w guzik — i oto bohater budzi się ze snu w gabinecie pisarza, który wyjaśnia mu, że cała historia była tylko literackim wymysłem. [...] Tworzenie u czytelnika poczucia dystansu do świata przedstawionego, burzenie iluzji literackiej wpisane w samą konstrukcję utworu poja-

⁷ M. McLuhan: *Przekazem jest środek przekazu*. W: *Antropologia kultury wizualnej. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. I. Kurz, P. Kwiatkowska, Ł. Zaremba. Warszawa 2012, s. 394.

⁸ R. Koziółek: *Wuj Tarabuk i nędza pisania*. W: *Idem: Znakowanie trawy albo praktyki filologii*. Katowice 2011, s. 212.

wi się w *Akademii pana Kleksa* chyba po raz pierwszy w dziejach baśni literackiej⁹.

Choć trudno się nie zgodzić z ustaleniami badaczki, to należałoby pochylić się nieco nad powodem takiego finału opowieści, który wzorem postmodernistycznych narracji otwiera się na co najmniej dwie możliwości interpretacyjne. O pierwszej z nich, mającej swe źródło w oniryzmie, przekonująco pisała cytowana już Papużyńska:

Uważniejszy czytelnik dostrzeże [...], że w toku akcji pojawiają się także sygnały [snu — M.W.D.]. [...] To stopniowe przekształcanie się snu ludycznego (ludyczna „szkoła na opak”) w sen trochę koszmarny (zagrożenie i upadek całej zbiorowości, przemiana pana Kleksa w guzik) sygnalizuje czytelnikowi, że „coś tu jest nie w porządku”. Dopiero pointa snu sprowadza wszystkie elementy utworu na swoje miejsce, racjonalizując jakby ich nielogiczność i nieporządek¹⁰.

Wydaje się, że oniryzm opowieści nie jest jedyną zastosowaną przez Brzechwę konwencją. Według mnie, finał baśni można by umieścić w zupełnie innym kontekście niż ten zaproponowany przez autorkę *Zatopionego królestwa*. Demistyfikacja opowiedzianej baśni, odarcie jej z cudowności, czego dowodem jest dokonana wymiana magii na banal snu, wydają się okrutnym eksperymentem przeprowadzonym na czytelniku, spragnionym baśniowej niesamowitości. Trudno godzić się na taką lekturę, a jeszcze trudniej uczestniczyć w niej dziecku. Zawód, jaki z sobą niesie, można co prawda przypisać tradycji modernistycznych gier z konwencją, ale przecież nie trzeba.

Zamiast więc onirycznego rozwiązania w duchu postmodernizmu proponowałabym czytanie przygód pana Kleksa „mimo wszystko”. Idea takiej lektury jest oczywiście zapośredniczona, a jej czytelny adres stanowi przełomowa książka *Obrazy mimo wszystko* Georges’a Didi-Hubermana.

Jej autor, badając fenomen czerech fotografii wykonanych w Auschwitz, zdaje się stać po stronie tych, którzy nie zgadzają się na milczenie wobec Zagłady, a przecież przez długi czas było ono sposobem, a być może antysposobem, reprezentacji Holokaustu. Jak twierdzą Beata i Tomasz Polakowie,

⁹ J. PAPUŻYŃSKA: *Autotematyzm baśni*. W: EADEM: *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*. Łódź 2008, s. 226–227.

¹⁰ J. PAPUŻYŃSKA: *Sen i jego funkcje w literaturze bajecznej*. W: EADEM: *Zatopione królestwo...*, s. 89.

badacz francuski staje po stronie tych, którzy wykonali te fotografie, by coś nimi powiedzieć, a nie, by nimi nie powiedzieć¹¹.

Na pytanie, czy

wyrwać obraz temu piekłu, mimo tego wszystkiego¹²,

Didi-Huberman odpowiada zdecydowanie — tak. W wykonanych fotografiach dostrzega nie tylko formę „estetycznej” reprezentacji, mającej nadać kształt niewyobrażalnemu, lecz także etyczne wyzwanie, które należy podjąć ze względu na pamięć o ofiarach oraz świadkach, tym bardziej że wygenerowanie takiego dowodu zbrodni przez tych ostatnich było niewątpliwie aktem heroizmu:

Możliwości ucieczki czy buntu były tak znikome, że zwykle przekazanie obrazu lub informacji — planów, liczb, nazwisk — stawało się koniecznością, jednym z ostatnich gestów człowieczeństwa¹³.

Sytuowanie lektury *Akademii pana Kleksa* w kontekście fotografii z Auschwitz, które przecież pozostają swoistym dokumentem zbrodni, może uchodzić za metodologiczny skandal. Mając to na uwadze, umieszczam baśń Brzechwy na marginesie dyskursu o Holokauście, pamiętając jednocześnie o dziecięcym adresacie oraz jej literackości, która oczywiście w żaden sposób nie przystaje do ontologii świadectwa Zagłady. Ale formuła „obrazów mimo wszystko” skłania mnie wszakże jako badacza, ale również czytelnika, ku zupełnie innej niż dotychczasowa interpretacji „szkolnej” baśni¹⁴. Widzę w niej bowiem przede wszystkim próbę „formy”, która wzięłaby w ryzyko opowieść niemającą do tej pory swej literackiej reprezentacji w „literaturze osobnej”. Wydaje

¹¹ B.A. POLAK, T. POLAK: *Fantazmaty wokół Szoa*. W: *Porzucić etyczną arogancję. Ku reinterpretacji podstawowych pojęć humanistyki w świetle wydarzeń Szoa*. Red. B.A. POLAK, T. POLAK. Poznań 2011, s. 215.

¹² G. DIDI-HUBERMAN: *Obrazy mimo wszystko*. Przeł. M. KUBIAK HO-CHI. Kraków 2012, s. 18.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Warto przyjrzeć się bliżej szkolnej karierze *Akademii pana Kleksa*. Zaskakujący wydaje się fakt, że „2/3 nauczycieli uważa, że wspaniały, zabawny utwór Brzechwy zawierający »nauki dobroci serca, pogody ducha i uskrzydłającej, radosnej fantazji« służy przede wszystkim lub wyłącznie jako materiał do wszelkich operacji językowych, utrwalania form wypowiedzi, poznawania terminów teoretycznoliterackich, redagowania planu, określania cech gatunku literackiego”. A. JANUS-SITARZ: *Groteska literacka. Od diabła w Damaszku po Becketta i Mrożka*. Kraków 1997, s. 116—118.

się więc, że Brzechwa stara się „mimo wszystko” stworzyć obraz tego, co do tej pory jedynie poszukiwało swej formy.

A wydawałoby się przecież, że o *Akademii pana Kleksa*, sztandarowym dziele pisarza dla dzieci, napisano już wszystko. Krytycy powitali ją entuzjastycznie. Wystarczy przypomnieć pochlebne recenzje Wandy Żółkiewskiej¹⁵ czy Wandy Grodzieńskiej, które zaproponowały obowiązujący do tej pory sposób interpretacji *Akademii pana Kleksa*: fantastyka, surrealistyczna feeria bohaterów, żywioł przygody — oto czym młodych czytelników karmi nowoczesna baśń.

Rozwój badań nad opowieścią Brzechwy zawdzięczamy między innymi błyskotliwej karierze groteski w literaturze współczesnej, w istotny sposób oddziałującej na kształtowanie szkolnego dyskursu, w którego ramy wpisano tę wartość estetyczną. Jej obecność oznaczała przede wszystkim zainteresowanie materią języka trylogii o panu Kleksie. Badacze na fali tego „lingwistycznego zwrotu” podkreślają więc zabiegi językowe w baśni¹⁶, wszechobecną groteskę¹⁷ oraz autotema-

¹⁵ Zob. W. ŻÓŁKIEWSKA: *O książkach Brzechwy*. „Kuźnica” 1946, nr 51. Krytyczka chwali przede wszystkim nowatorską konstrukcję Kleksowej krainy nonsensu. Por. też W. GRODZIŃSKA: *O powieści fantastycznej „Akademia pana Kleksa”*. „Kuźnica” 1948, nr 52. W recenzji podkreślono obecność konwencji surrealistycznej oraz chwalono książkę za pomysł „obdarzania życiem postaci z innych bajek”.

¹⁶ Językiem poszczególnych bohaterów wydaje się interesować Halina Skrobiszewska: „W powieściach fantastycznych dla starszych dzieci, w *Akademii pana Kleksa* i *Podróżach pana Kleksa*, sięgnie Brzechwa do mowy tajemnej”, a „Uczony szpak Mateusz [...] wymawia tylko końcówki wyrazów”. H. SKROBISZEWSKA: *Brzechwa*. Warszawa 1965, s. 48 i 49. Z kolei Krystyna Nadurska wskazuje i omawia funkcję onomastyki wykorzystanej w Brzechwowej trylogii. Zob. K. NADURSKA: *Onomastyka humorystyczna w powieści „Pan Kleks” Jana Brzechwy*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”. Z. 47: *Prace Językoznawcze* 2. Red. J. ZALESKI. Kraków 1973. Inny badacz w zniekształconym języku szpaka Mateusza i plemion zaludniających fantastyczne przestrzenie *Podróży pana Kleksa* dostrzega nawiązanie do teorii języka dziecka. Por. M. KAWKA: *Metatekst i metajęzyk w „Panu Kleksie” Jana Brzechwy*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”. *Prace Pedagogiczne* 12. Red. J. SZYMKAŁ. Kraków 1991. Do lingwistycznej interpretacji baśni zostaje zaangażowane również językoznawstwo kognitywne. Zob. A. SZÓSTAK: „Granice mego języka oznaczają granice mojego świata” — elementy lingwistyczne w „*Podróżach pana Kleksa*” i „*Tryumfie pana Kleksa*” Jana Brzechwy. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2006, nr 1, s. 53—59.

¹⁷ Groteskowość opowieści podkreślała Bożena Chrzastowska. Badaczka porównała baśń z jej realizacją filmową, uznając, że narracja filmowa, rezygnując z groteski — fundamentalnej kategorii Brzechwowego świata — uprościła opowieść, a tym samym uczyniła z niej nieudolną podróbkę wielkiej literatury. „Koloryt lokalny” filmu nie pozwala zapomnieć, że widz ogląda przygotowane pokazy choreograficzne dzieci z „Gawędy”, a nie uczestniczy w nieprzewidywalnym świecie pana Kleksa. Zob. B. CHRZĄSTOWSKA: *O grotesce „Akademii pana Kleksa” w litera-*

tyzm¹⁸. Według nich, właśnie te elementy sprawiają, że opowieść ma wyraźnie dwuadresowy charakter. Zresztą o przeadresowaniu baśni chętnie mówił sam autor, podkreślając, że szczególnie *Tryumf pana Kleksa* będzie eksperymentem, ponieważ

warstwę baśniową [przeznacza — M. W.D.] dla dzieci, a satyryczną dla dorosłych¹⁹.

Trudno w kontekście dwuadresowości pominąć datę powstania *Akademii*... Oto bowiem w 1946 roku rozdział powojennej literatury dla dzieci otwiera baśń, sugerująca eskapizm z okrutnej rzeczywistości. Taki terapeutyczny trop opowieści wskazywała Janina, trzecia żona pisarza, twierdząc, że *Akademia pana Kleksa* była ucieczką od rzeczywistości, podobnie jak pisana podczas okupacji przez Władysława Tatarkiewicza rozprawa *O szczęściu*²⁰. Jeden z przyjaciół pisarza tak wspomina okupacyjną wspólnotę lektury:

Tłoczyliśmy się w małym pokoiku, cztery osoby na przestrzeni około 12 m². Janek przynosił swoje wiersze i opowiadania: *Akademię pana Kleksa*, *Pana Dropsa i jego trupe* [...]²¹.

Ta przyległość narracji i wojennej rzeczywistości powoduje, że baśń nie jest wolna od autobiograficznych wtrętów. Oto bowiem Janina Brzechwa rozpoznaje się w kreacji dozorczy Weronika, a stary kuglarz Kleks to nikt inny jak sam jego twórca²².

Wydaje się jednak, że współczesna refleksja nad trylogią Brzechwy podąża w nieco innym kierunku. Prawdopodobnie jest ona efektem wyczerpania groteskowo-lingwistycznej formuły interpretacji. Obecnie

turze i filmie. „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 1987, nr 2, s. 92–103. Według Ryszarda Waksmund, groteska w baśni Brzechwy została osiągnięta dzięki połączeniu magii i techniki. Zob. R. WAKSMUND: *Metamorfozy baśni*. W: IDEM: *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy — gatunki — konteksty)*. Wrocław 2000, s. 244.

¹⁸ Zob. A. ROMANOWSKA: *Kunsztowna baśń*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 1996, nr 1, s. 11–12.

¹⁹ K. NASTULANKA: *Bajkopisarz mimo woli. Rozmowa z Janem Brzechwą*. W: *Akademia Pana Brzechwy. Wspomnienia o Janie Brzechwie*. Red. A. MARIANOWICZ. Warszawa 1984, s. 117–118.

²⁰ Być może podobną formę eskapizmu przybrałaby okupacyjna książka Brzechwy, która jednak pozostała tylko w sferze projektu. Pisarz przemyślał przygotowanie ilustrowanej *Encyklopedii fantastycznej*, w której łącząc odległe skojarzenia, redefiniowałby kulturowe toposy, na przykład pegaz i samolot.

²¹ W. RYMKIEWICZ: *Wierny przyjaciel*. W: *Akademia Pana Brzechwy*..., s. 30.

²² Zob. J. BRZECZWA: *Coś z kuchni*. W: *Akademia Pana Brzechwy*..., s. 113.

krytycy wolą podkreślać pracę, jaką pisarz wykonał, opracowując jeden z największych mitów „literatury czwartej” — fantazmat nauczyciela²³. Dlatego też na szczególną uwagę zasługują spostrzeżenia Anny Szóstak, badaczki, która jako jedna z nielicznych zdobyła się na niestandardowe spojrzenie na klasyczną już dziś książkę dla dzieci. Oryginalność jej ujęcia wynika nie tyle z uznania kategorii absurdu, groteski czy lingwizmu za kluczowe problemy lektury, ile z porzucenia ich badania na rzecz intuicyjnych przeczuć, które do tej pory nie znalazły pretekstu, aby włączyć się w obręb naukowego dyskursu na temat opowieści

²³ Alicja Baluch, korzystając z ustaleń poczynionych w *Archetypach literatury dziecięcej*, przekonuje, że „Pan Kleks — *homo magicus* — należy do dobrze znanych dzieciom postaci literackich. [...] pan Kleks — w obrazowej i semantycznej całości — kryje w sobie rysy poważnego »starego mędrca« i niesfornego dzieciaka, trochę brudasa, który w ferworze poznawania świata zawsze się usmaruje i popłami. Tylko że ta plama, ten kleks z zeszytu, nie wywołuje u Brzechwy krytyki czy kary, ale jest aprobowany, włączony do pysznej zabawy”. A. BALUCH: *Homo magicus, czyli Pan Kleks*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2007, nr 2, s. 7.

Grzegorz Leszczyński natomiast w *Akademii pana Kleksa* dostrzega odpowiedź na dziecięce zapotrzebowanie na fantazmat nauczyciela: „Bo Kleks jest postacią ze snu i z marzeń. W jego obecności wszechświat zmienia się w baśń, nawet nauka, nawet szara codzienność, nawet trud realizacji powierzonych zadań — stają się wielobarwną baśnią, kolorowym snem o szczęściu”. G. LESZCZYŃSKI: *Skandalista Jan B.* „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2007, nr 2, s. 11.

O powinowactwach *Akademii pana Kleksa* ze współczesną topiką magii sygnowaną przez cykl o Harrym Potterze pisała Agnieszka SOBICH: *Mistrz — nauczyciel w świecie magii*. W: *Kulturowe konteksty baśni*. T. 2: *W poszukiwaniu straconego królestwa*. Red. G. LESZCZYŃSKI. Poznań 2006, s. 69–97.

Analizy doczekał się również kanon wartości reprezentowany przez słynną *Akademię...* czy wątki autobiograficzne w baśni Brzechwy. Zob. A. SZARY: *Aksjologia w Akademii*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2007, nr 2, s. 42–46; IDEM: *Wątki autobiograficzne w „Panu Kleksie” Jana Brzechwy*. W: *Teksty kultury w szkole*. Red. B. MYRDIK, L. TYMIKIN. Lublin 2008, s. 217–226.

Na szczególną uwagę zasługuje ujęcie *Akademii pana Kleksa* w kategoriach wypracowanych w ramach *animal studies*. Zob. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ: *Tęczowy most Jana Brzechwy*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2007, nr 2, s. 8–11.

Należy podkreślić, że wymieniony numer „Guliwera” w znakomitej większości poświęcony jest twórczości Jana Brzechwy. Zainteresowania badaczy koncentrują się przede wszystkim na baśniowej trylogii. Oprócz wymienionych artykułów prezentujących spójny projekt interpretacyjny, trzeba odnotować interesujące teksty niewielkich rozmiarów, które choć nie mają ambicji tworzenia komplementarnego odczytania baśni, to jednak są dowodem na to, że trylogia wciąż inspiruje. Zob. inne artykuły: L. BARDIJEWSKA: *Podszyty teatrem*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2007, nr 2, s. 18–20; D. MUCHA: *Tryptyk o Panu Kleksie w adaptacji scenicznej Igora Sikiryckiego*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2007, nr 2, s. 34–42; K. JĘDRYCH: *Dziewczęta z defektem*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2007, nr 2, s. 46–51.

o panu Kleksie. Badaczka w jednym z rozdziałów swej książki *Baśniowa fantastyka, futurologia, groteska i elementy lingwistyczne w powieściowym cyklu o panu Kleksie* odnotowuje co najmniej dwie uwagi niemające do tej pory swej kontynuacji. Autorka stwierdza, że opowieść o panu Kleksie stwarzającym czy powiększającym jedzenie za pomocą pompki można uznać za trawestację ewangelicznej narracji o Chrystusie rozmnażającym chleb i ryby²⁴, w samej zaś Akademii widzieć realizację Platońskiego go świata idei²⁵.

Równie oryginalną interpretację *Akademii pana Kleksa* proponuje Adam Lipszyc. Badacz w artykule *Roy, Alojzy i inne chłopaki* poświęconym cyborgizacji bohaterów kultury popularnej przekonuje, że właściwym kontekstem interpretacyjnym opowieści jest psychoanaliza Sigmunda Freuda i stadium lustra Jacques'a Lacana. Tym samym w *Akademii* widzi opowieść o dojrzewaniu równoznacznym z wygnaniem z baśni:

Być może Akademia jest rajem, a dojrzewanie Adasia (Adama!) dokonuje się równocześnie z narastaniem konfliktu w Akademii, zbliżaniem się jej upadku. Jak to zwykle bywa, opowieść o raju, w którym nie ma żadnego konfliktu, byłaby strasznie nudna [...], a szatański element, jaki wprowadzają Filip z Alojzym, napędza dynamikę opowieści i zarazem dojrzewania narratora. Alojzy jest upiornym koboldem, wysłannikiem zła, który doprowadza do kosmicznej katastrofy (zniszczenia raju) i tym samym wyjścia człowieka-Adama z rajskiego dzieciństwa²⁶.

I jeszcze jeden fragment:

[...] Alojzy jest upiorną formą „samoświadomości” bajki: jest zrozbiony, skonstruowany i pojawienie się takiego lustra wewnątrz równie nieprawdziwej opowieści rozsadza ją od środka: bajka nie może już toczyć się dalej, gdy wie, że jest tylko napisana, Pan Kleks przestaje być Bogiem i musi pojawić się Autor. Sztuczność Alojzego demaskuje sztuczność bajki, a wcześniej jeszcze sztuczność Akademii²⁷.

²⁴ Zob. A. SZÓSTAK: *Baśniowa fantastyka, futurologia, groteska i elementy lingwistyczne w powieściowym cyklu o panu Kleksie*. W: EADEM: *Od modernizmu do liryizmu. O przemianach w twórczości Jana Brzechwy*. Kraków 2003, s. 246.

²⁵ Zob. ibidem, s. 247.

²⁶ A. LIPSZYC: *Roy, Alojzy i inne chłopaki*. „Kwartalnik Filmowy” 2000, nr 31–32, s. 123.

²⁷ Ibidem, s. 124.

Ten kierunek interpretacji, który wytyczają zarówno uwagi Lipszyca, jak i wcześniej przywoływana praca Joanny Papuzińskiej, dotyczący szeroko rozumianego autotematyzmu baśni Brzechwy wraz z jej biblijnymi inklinacjami, wydaje się szczególnie inspirujący, jeśli wziąć pod uwagę tezę dotyczącą zaświadczenia baśnią o wojnie²⁸ i Zagładzie. W tym sensie *Akademia pana Kleksa* wyznacza moment zwrotny w historii literatury dla najmłodszych. Opowiada o Wydarzeniu, a przecież pojawia się na długo przed posttraumatycznym szaleństwem, jakie dotknęło XXI-wieczną „literaturę osobną”. Dlatego twierdzenie Dominicka LaCapry, że

Urodzeni później nie powinni ani zawłaszczać (czy też z opóźnieniem rozgrywać w działaniu) doświadczenia ofiar, ani ograniczyć swych działań do koniecznej roli wtórnych świadków i strażników pamięci²⁹,

nie dotyczy powojennych czytelników *Akademii*... Po pierwsze, dlatego że ówcześni niedorośli czytelnicy baśni Brzechwy byli nie tyle wtórnymi, ile po prostu świadkami Zagłady, a po drugie — *Akademia*... reprezentowała nieoczywistą narrację, która dzięki baśniowemu sztafażowi mogła uchodzić za formę ucieczki od wojennej pamięci³⁰.

Magia dat — 1945 (praca nad *Akademią pana Kleksa*) oraz 1946 (pierwsze wydanie baśni) — zdecydowanie utrudnia uwolnienie utworu z wojennego i holokaustowego kontekstu. Korzystając więc z prawa do hermeneutycznej prywaty, uprawnioną Derridiańską metonimią daty³¹, właśnie od niej rozpoczynam wędrówkę po tekstowym świecie baśni Brzechwy.

²⁸ Problem został zasygnalizowany w krótkim artykule Adriana SZAREGO *Echa wojny w „Akademii pana Kleksa”*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dzieci” 2009, nr 1, s. 56–61.

²⁹ D. LACAPRA: *Psychoanaliza, pamięć i zwrot etyczny*. W: *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych. Antologia przekładów*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2006, s. 149.

³⁰ O odwrotnym procesie pisze Grzegorz Leszczyński. Badacz uznaje Zagładę za traumatyczne przeżycie dzieciństwa, uniemożliwiające refleksję o przeszłości budowaną wokół tradycyjnej, paidialnej topiki. Zob. G. LESZCZYŃSKI: *Nie ma drogi do Raju*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. PAPUZIŃSKA, G. LESZCZYŃSKI. Warszawa 2002, s. 55–66.

³¹ Mam na myśli fragment: „Metonimia daty (data jest też zawsze jakąś metonimią) oznacza część zdarzenia lub sekwencję zdarzeń, aby przywołać całość”. J. DERRIDA: *Szibboleth dla Paula Celana*. Przeł. A. DZIADEK. Bytom 2000, s. 24.

1946 — między huśtawką a szafotem

Śródtytuł stanowi parafrazę jednego z rozdziałów książki Jeana Starobinskiego³², w którym badacz poddaje analizie obrazy Jeana Honoré Fragonarda i Johanna Heinricha Füssiego, dostrzegając w nich perwersyjność zabawy zapowiadającej śmierć. Niewątpliwie, skojarzenie huśtawki z szafotem znajduje dla siebie uzasadnienie nie tylko w kontekście malarstwa rokokowego, ale również w topice związanej z wojną i Holocaustem.

Otóż symptomatyczna dla *imaginarium* wydaje się weryfikacja topiki placu zabaw. Bezpieczna, ogrodzona przestrzeń, wypełniona nie tylko przedmiotami służącymi do zabawy, lecz także głosami bawiących się dzieci, należy do kanonicznych realizacji paidialnych topofilii³³. Ten rajski obszar dzieciństwa zostaje zastąpiony przestrzenią *à rebours* — izolacją w getcie, brakiem miejsca, w którym dzieci mogłyby tworzyć wspólnotę, utratą zabawek³⁴. Wygnanie dziecka z przestrzeni zabawy nie oznacza jedynie pozbawienia go szansy na realizację najbardziej naturalnej z jego potrzeb, ale też przypisanie go do świata dorosłych, w którym podlega takiej samej jak oni, bezwzględnej, wojennej jurysdykcji³⁵.

³² Zob. J. STAROBINSKI: *Wynalezienie wolności 1700–1789*. Przeł. M. OCHAB. Gdańsk 2006, s. 83.

³³ Zob. A. BALUCH: *Topofilie porządkiem dziecięcej lektury*. W: EADEM: *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Kraków 2008. Badaczka odwołuje się do ustaleń Gastona Bachelarda. Zob. G. BACHELARD: *Wstęp do „Poetyki przestrzeni”*. Przeł. W. BŁOŃSKA. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. T. 2. Red. H. MARKIEWICZ. Kraków 1972 (1976), s. 367–390.

³⁴ Niezwykłą wymowę ma zdjęcie tablicy z napisem w języku niemieckim zabraniającym polskim dzieciom wstępu na plac zabaw w Poznaniu. Zob. K. Sosnowski: *Dyskryminacja rasowa i narodowa*. W: IDEM: *Dziecko w systemie hitlerowskim*. Warszawa–Poznań 1962, s. 65. Taka dyrektywa przeczy elementarnym zasadom zabawy, czyli dobrowolności, zamknięciu w określonych z góry granicach czasowych i przestrzennych, niepewności co do wyniku, bezproduktywności, chwilowym wprowadzeniem nowych konwencji oraz fikcyjności. Zob. R. CAILLOIS: *Żywioł i ład*. Przeł. A. TATARKIEWICZ. Warszawa 1973, s. 306.

³⁵ Sztandarowym przykładem takiej wymiany kodów dzieciństwa jest film *Dziecko wojny* Andrieja Tarkowskiego z 1962 roku, znany również jako *Dzieciństwo Iwana*. Reżyser umiejętnie konfrontuje wakacyjne kadry, będące olśniewającą reminiscencją szczęśliwego dzieciństwa u boku matki, z przerażającymi ujęciami, stanowiącymi zapis śmierci dwunastoletniego Iwana. Chłopiec został zamordowany przez Niemców.

W kontekście zmian, jakie wojna wywołała w topice dzieciństwa, szczególnie istotne wydają się dwie inicjatywy mające na celu zbadać i opisać metamorfoz dziecięcych kodów. Pierwsza z nich narodziła się w 1946 roku w redakcji „Przekroju”, która ogłosiła konkurs na rysunki dzieci prezentujące ich przeżycia wojenne³⁶. Dwa lata później Stanisław Szuman przeprowadził szeroko zakrojone badania obejmujące 2 388 rysunków dzieci. Prace były ikonyczną formą zmierzenia się z dwoma postawionymi przez pedagoga problemami: „Moje osobiste wspomnienia z czasów wojny i okupacji” oraz „Co się zdarzyło w mojej rodzinie i u naszych krewnych podczas wojny i okupacji?”³⁷.

Niewątpliwie za dopełnienie wojennej ikonografii można uznać album zatytułowany *Wojna w oczach dziecka* zawierający dziecięce rysunki, będące reminiscencjami wojennych doświadczeń³⁸. Prace podzielono ze względu na tematykę i umieszczono w następujących częściach: *Wrzesień, Wysiedlanie, Życie codzienne, Obozy, Wyzwolenie*. Do niektórych rysunków dołączono również prace pisemne dzieci na temat tego, co przeżyły w czasie wojny. Nietrudno zauważyć, że autorzy tomu prawdopodobnie wbrew frekwencyjności rysunków dotyczących poszczególnych obszarów tematycznych skomponowali dramatyczną, choć kończącą się happy endem dziecięcą narrację, której porządek został utrzymany w rytmie Proppowskich struktur baśniowych, wyznaczonych kolejno przez *exodus*, wędrówkę, poniżenie, ratunek oraz powrót do domu.

Wydaje się, że warto docenić zamysł twórców książki stanowiącej może niezbyt udaną, ale oryginalną próbę włączenia do oficjalne-

³⁶ Wielu znawców tematu twierdzi, że to właśnie dziecko okazało się najbardziej wiarygodnym narratorem Holokaustu (teza Henryka Grynberga), ponieważ jak twierdzi Aharon Appelfeld, dzieci Holokaustu najlepiej potrafią o nim opowiedzieć, gdyż Holokaust był początkiem ich świata, bez żadnego innego punktu odniesienia. Zob. J. LEOCIĄK: *Tekst wobec Zagłady*. Wrocław 1997, s. 44.

Warto w tym miejscu przypomnieć również badania nad syndromem kace-
tu prowadzone przez Marię Orwid, wykazujące „zależność między uwięzieniem
w obozie koncentracyjnym a przewlekłe utrzymującym się zespołem zaburzeń
funkcjonalnych”. J. SOBOLEWSKA: *Dzieci Holocaustu*. W: *Tematy żydowskie. Historia.
Literatura. Edukacja*. Red. E. TRABA, R. TRABA. Olsztyn 1999, s. 180.

³⁷ Zob. K. SOSNOWSKI: *Następstwa II wojny światowej w życiu psychicznym i moral-
nym dziecka*. W: IDEM: *Dziecko w systemie hitlerowskim...*, s. 168–170.

³⁸ Publikacja zawiera prace uczniów szkół podstawowych wykonane wiosną
1946 roku na polecenie Ministerstwa Oświaty z 13 kwietnia 1946 roku. Powsta-
ło około sześciu tysięcy ilustracji, które umieszczono w Archiwum Akt Nowych
w Warszawie. Po raz pierwszy część rysunków zaprezentowano w 1979 roku na
wystawie *Dziecko w latach wojny i okupacji*, zorganizowanej przez Główną Komisję
Badania Zbrodni Hitlerowskich. Zob. *Wojna w oczach dziecka*. Posłowie A. JANKIE-
WICZ, K. SIKORSKI. Warszawa 1983.

go dyskursu grupy ofiar i świadków, która do tej pory pozostawała na obrzeżach oficjalnej narracji. Nie zaszkodzi, jeśli eksperyment nawet trochę na wyrost nazwiemy postkolonialną narracją, ponieważ otworzył przestrzeń pamięci na demokratyczną polifonię wspomnień, w której można było usłyszeć także głosy najmłodszych, zarówno tych z kompleksem wojennym, KZ-syndromem, traumą dzieci Holokaustu, jak i tych z syndromem tułaczego dziecka³⁹.

To, co najbardziej uderza podczas nawet najbardziej pobieżnej lektury, to fakt, że album bezlitośnie obnaża powojenne zmiany, jakie zaszły w przestrzeniach dzieciństwa. Topografia sielskości została zredukowana niemal do zera, a jej miejsce zajęły nowe, wojenne toposy: mur, drut kolczasty, egzekucja oraz szubienica. Tym samym w przestrzeniach wojennego dzieciństwa wyczytanych z ilustracji najmłodszych nie ma miejsca na place zabaw ani na opiekunów — matki bawiących się dzieci. Plac zabaw zastąpiono placem egzekucji, jego centrum zaś uczyniono szubienicę⁴⁰.

Interesującego materiału dostarczają również prace pisemne dzieci będące często dopełnieniem obrazkowych narracji. Autorzy dopowiadają to, czego czytelnik mógłby nie wyabstrahować z kształtu, koloru czy z nastroju ilustracji. Taka mała narracja jest przecież okazją do tego, aby wypowiedzieć szczegół, który nieistotny dla dorosłych, staje

³⁹ Trudne lub wręcz niemożliwe do ustalenia wydaje się pochodzenie autorów ilustracji. Prawdopodobnie ze względu na kontekst polityczny zrezygnowano z informacji dotyczącej żydowskiego pochodzenia małych twórców. Dlatego też nie wiadomo, czy rysunki przedstawiające obozy koncentracyjne, getto bądź egzekucje wykonywane na Żydach wyszły spod ręki żydowskiego dziecka — ofiary i świadka, czy raczej są dziełem dziecka nieżydowskiego, które było świadkiem wydarzeń lub przedstawiło obraz „zapożyczonych” wspomnień, a to by oznaczało, że przyswoiło zasłyszane historie i włączyło je w osobiste doświadczenie.

⁴⁰ Wiele rysunków przedstawia rozstrzelanie sąsiadów oraz członków rodziny, najczęściej rodziców, choć wydaje się, że największa trauma towarzyszy autorom ilustracji po śmierci matki. Świadczyłyby o tym dwa sprzeczne elementy — wysoka frekwencja takich przedstawień jako efekt konieczności przepracowania tego, co się wydarzyło, oraz niewielka ich reprezentacja jako skutek traumy i milczenia. Publikacja ze względu na arbitralny wybór ilustracji nie daje szansy na rozstrzygnięcie tego dylematu. Pozostaje więc jedynie jakościowa analiza konkretnych plastycznych reprezentacji wojny i okupacji.

W 1961 roku wydano album będący pretekstem do refleksji na temat dziecięcego rysunku. Autorzy ilustracji mieli od pięciu do dwunastu lat (tylko jeden rysunek wykonał czternastolatek). Należą więc do pokolenia, które urodziło się tuż po wojnie lub pod jej koniec. Ilustracje, jeśli przedstawiają żołnierzy, to wyłączają ich z wojennego kontekstu. Zatem żołnierze mają mundury i salutują, najczęściej jednak na tle natury. Zob. *Malujemy. Album sztuki dziecka*. Zebrał i oprac. B. ZAGAŁA. Wstęp S. SZUMAN. Warszawa 1961.

się fundamentalny dla dzieci. Wojenne narracje najmłodszych mają bowiem swych małych bohaterów zaludniających niegdysiejsze przestrzenie dzieciństwa:

Strasznie płakałam, bo ciocia nie chciała brać moich zabawek, ani pieska Bobka, ani kotka Maciusia. Ciocia mówiła, że wszystko zostawimy, to tego zabierać nie będzie. Gdy bardzo płakałam pozwoliła ciocia wziąć mi 2 lalki, murzynków, słonie i kilka zabawek⁴¹.

Wypracowania o wojnie przypominają ich autorom nie tylko o utracie dziecięcego pokoju. Zmuszają również do autotematycznych rewizji powstającej narracji:

Dalej pisać nie mogę, bo mi żal tatusia i muszę płakać. Poco [sic!] pani takie zadanie kazała mi pisać, że muszę wciąż płakać⁴².

Czy *Akademia pana Kleksa* powstała dla takich dzieci jak Jadwiga?

Dojrzewanie czy „odczarowanie świata”?

Wydaje się, że *Akademia pana Kleksa* jest utworem niezwykle zaangażowanym nie tylko w tworzenie nowoczesnej powojennej literatury dziecięcej dekonstruującej dotychczasowe wzorce baśni, ale przede wszystkim w egzegezę Wydarzenia, jakim były wojna i Holokaust⁴³. Szczególnie wyraźnie akcentuję tu termin „egzegeza”, ponieważ według mnie, Brzechwa nie proponuje li tylko pacyfistycznej opowieści o przerwaniu dzieciństwa, które przed katastrofą było sielskie i szczęśliwe, ale idzie o krok dalej — dokonuje bowiem interpretacji Wydarzenia, włączając je do historiozoficznej refleksji. Dlatego też opowieść o panu Kleksie nie została pomyślana jako forma ucieczki przed przepracowaniem wojennej katastrofy, lecz generowała przymus refleksji nad spustoszeniem, jakie poczyniła wojna.

⁴¹ Zob. *Wojna w oczach dziecka...* [b.n.s.]. Wypracowanie Jadwigi Malinowskiej z klasy drugiej. Zachowuję autentyczną formę zapisu.

⁴² Ibidem.

⁴³ Warto zaznaczyć, że *Akademia pana Kleksa* była poddawana różnorodnym interpretacyjnym eksploracjom, co tylko utwierdza w przekonaniu, że jest tego rodzaju tekstem, który znacznie wykracza poza ramy gatunkowe baśni. Należy tu przypomnieć choćby brawurową interpretację Alicji Baluch rozpisującą tekst Brzechwy na polifonię fantazmatów i mitologemów. Zob. A. BALUCH: *Homo magicus, czyli Pan Kleks...*, s. 5–8.

Tym samym tekst raczej nie był pisany jedynie wbrew okrucieństwu świata⁴⁴, ponieważ ono się właśnie dokonało, ale być może po to, aby wyjaśnić prawidłowości, jakimi rządzi się Duch Dziejów. Ta paraheglowska konstatacja w kontekście trylogii Brzechwy nie powinna dziwić, bo *casus* takiej opowieści, choć chronologicznie pierwszy, nie jest odosobniony. Wystarczy przecież przywołać cykl narnijski uznany za historiozoficzną i teologiczną wykładnię II wojny światowej⁴⁵, którego pisanie Clive Staples Lewis rozpoczął w 1950 roku. Marek Oziewicz, badacz dorobku twórcy Narnii, przekonuje, że wojna oraz powstały w jej wyniku nowy układ polityczny niepokoiły pisarza, który w literaturze widział szansę walki z

technologicznie zinstrumentalizowanymi i posługującymi się manipulacją siłami, które operując dla celów komercyjnych, stwarzają totalitarne zagrożenie dla społeczeństwa poprzez kształtowanie w ludziach poczucia bezradności i daremności [podejmowania jakichkolwiek — M.O.] prób zmian w swym życiu i wyznaczenia mu kierunku⁴⁶.

Istotnie, historyczny totalizm II wojny i fikcyjny totalitaryzm rządów Białej Czarownicy próbują przemodelować dotychczasowy porządek świata. Podobnie zresztą jak Brzechwowy Alojzy — mechaniczny twór, będący technologiczną reprezentacją autorytarnej władzy, jaką pragnie narzucić wolnemu światu baśni:

Symbolem destrukcyjnym jest [...] Alojzy [...], *niegodziwa karykatura człowieka*, siejąca [...] spustoszenie i terror. To właśnie w tym momencie ujawniają się atrybuty groteski — postać Alojzego budzi grozę i jest absurdalnie przerysowana. Pozbawiony uczuć brutalizm zmechanizowanej kukły epatuje przesadą i przerażającą nienormalnością⁴⁷.

⁴⁴ Autorem tego sformułowania jest Grzegorz Leszczyński. Badacz przywołuje następujące argumenty: „Pierwsza część trylogii powstała wśród mroków wojny, dwie dalsze — w latach sześćdziesiątych, niewesołych czasach małej stabilizacji”. G. LESZCZYŃSKI: *Skandalista Jan B. ...*, s. 11–18.

⁴⁵ Zob. M. OZIEWICZ: *Magiczny urok Narnii. Poetyka i filozofia „Opowieści z Narnii” C.S. Lewisa*. Kraków 2005, szczególnie rozdziały „Opowieści z Narnii” jako „fenomenologia” religii oraz „Opowieści z Narnii” jako diagnoza współczesności.

⁴⁶ Ibidem, s. 288. Autor rozprawy o Narnii cytuje fragment tekstu Jacka Davida Zipesa we własnym przekładzie. Zob. J. ZIPES: *Fairy Tales and the Art of Subversion*. New York 1991, s. 171.

⁴⁷ A. SZÓSTAK: *Baśniowa fantastyka...*, s. 252.

Nie tylko przerysowana groteskowość komplikuje nieco tradycyjny wzorzec baśni, za jaką uchodzi przecież *Akademia pana Kleksa*. O innym aspekcie gry z tradycyjną konwencją baśni pisze Violetta Wróblewska:

W tradycyjnych opowieściach fantastycznych świat przedstawiony był motywowany magicznie, to znaczy, że o jego kształcie, o postaciach i ich działaniach decydowały przede wszystkim prawa nadprzyrodzone, czary [...]. Tymczasem w takich utworach, jak książka Jana Brzechwy, jednoznaczność motywacyjna zostaje zakwestionowana. Czary okazują się niekiedy zawodne albo bohaterowie nie wiedzą, jak sobie z nimi poradzić. Kleks [...] nie potrafi opanować destrukcyjnych działań kukły, [...] traci nawet na pewien czas swe nadprzyrodzone umiejętności⁴⁸.

Poczynione ustalenia pomagają zrozumieć, w jaki sposób kształtuje się fundamentalny dla baśni układ dobro — zło. Tradycja baśniowego ujęcia nakazuje, aby dobro reprezentował zazwyczaj mędrzec, natomiast zło — odhumanizowana kukła. Nowatorskie i jednocześnie przerażające jest jednak zakończenie tej opowieści, skazujące ją na brak happy endu. Wielkim przegrany tego baśniowego agonu okazuje się pan Kleks, a jego ciągle zmniejszająca się sylwetka zdaje się niezwykle plastyczną metaforą klęski uczonego, który ustępuje przed siłami zła i ciemnością. Grozy finału *Akademii*... nie jest w stanie złagodzić nawet metaliterackie zakończenie baśni we wspomnianej interpretacji Lipszyca. Opowieść ma przecież wyprowadzać czytelnika z przestrzeni dzieciństwa ku dorosłości, przekonując, że baśń była tylko literacką grą autora, który chętnie oddaje się bajdurzeniu:

Jestem autorem historii o panu Kleksie — odparł szpakowaty pan. — Napisałem tę opowieść, gdyż ogromnie lubię opowieści fantastyczne i pisząc je, sam się bawię znakomicie⁴⁹.

Zatem baśń swe istnienie zawdzięcza pracy imaginacji twórcy. Została pomyślana i napisana jedynie po to, aby oszołomić czytelników, którzy niczym po zabawie w kręcenie się wokół własnej osi lub jeździe na karuzeli muszą oprzytomnieć i wrócić do normalności. Po szalonym *ilinx* pozostaje jedynie zawrót głowy⁵⁰. Adaś Niezgódka wyznaje:

⁴⁸ V. WRÓBLEWSKA: *Baśń jako zabawa konwencją*. „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 1999, nr 6, s. 353.

⁴⁹ J. BRZECZWA: *Akademia pana Kleksa*. Wrocław 1995, s. 116.

⁵⁰ Zob. kategoryzację zabawy zaproponowaną przez Rogera Caillois’a. Por. R. CAILLOIS: *Żywioł i ład*. Warszawa 1973.

Szumiało mi w uszach, a przed oczami fruwały czerwone płatki⁵¹.

Samotnego i oszołomionego chłopca otacza ciemność rozświetlona tajemniczym blaskiem księżyca. To noc saturniczna —

ponura, groźna, rozpętująca złośliwe i złowrogie demony. Oświeć ją księżyc, naturalny sprzymierzeniec wampira i wilkołaka⁵².

Taka noc sprawia, że czas lunarny oznacza czas odwróconych znaczeń — znika to, co do tej pory trwało, a pojawia się to, czego nie było za dnia. Ta prawidłowość wpisana jest również w ontologię samego gmachu Akademii, który

nie był już dawnym wspaniałym gmachem. Nie spostrzegłem zupełnie, że zmniejszył się o połowę i nadal kurczył się w moich oczach. To samo stało się z parkiem i z otaczającym go murem⁵³.

Oczywiście, transgresję baśniowego świata w niebaśniową przestrzeń gabinetu bajkopisarza można tłumaczyć konwencją oniryczną rozpiętą na „przygody oka”, wszak główny bohater prawdopodobnie budzi się ze snu lub walczy z ogarniającą go sennością⁵⁴. Wydaje się jednak, że Adaś wcale nie zostaje wybudzony z sennego koszmaru, mimo że przecież zamiana groźnego księżyca na kulistą lampę w gabinecie pisarza jest czytelnym znakiem przejścia między snem a rzeczywistością i zwycięstwem światła nad ciemnością. Wszystko wskazuje na to, że świat odzyskał swą formę, której fundamentem jest biblioteka:

Tam, gdzie był mur, stała biblioteka, a furtki w murze zamieniły się w grzbiety książek, na których wyciśnięte były złotymi literami ich tytuły. Znajdowały się tam wszystkie bajki pana Andersena i braci Grimm, bajka o dziadku do orzechów, o rybaku i rybaczce, o wilku, który udawał żebraka, o krasnoludkach i sierotce Marysi, o Kaczce-Dziwaczce i wiele, wiele innych⁵⁵.

Ale to właśnie teraz rozpoczyna się prawdziwy dziecięcy koszmarny. Oto bowiem przed Adasiem siedzi wciąż zmniejszający się pan Kleks,

⁵¹ J. BRZECHWA: *Akademia...*, s. 114.

⁵² M. JANION: *Wampir. Biografia symboliczna*. Gdańsk 2008, s. 135.

⁵³ J. BRZECHWA: *Akademia...*, s. 114.

⁵⁴ Frekwencja motywu oka w ostatnim rozdziale baśni jest imponująca. Oto tylko kilka przykładów: „Księżyc raził mnie w oczy”; „Nie spostrzegłem zupełnie”; „przed oczami fruwały czerwone płatki”; „Powieki mi się kleiły”; „Gdy po chwili otworzyłem oczy”. Ibidem, s. 114–117.

⁵⁵ Ibidem, s. 115.

który w końcu zamienia się w guzik doktora Paj-Chi-Wo. Cudowny przedmiot porwany przez Mateusza dokonuje kolejnej przemiany. Szpak Mateusz przedzierzga się w samego pisarza. Okazuje się, że to nie pan Kleks, lecz właśnie autor jest swoistym *homo magicus*, dokonującym swego podwójnego zamknięcia — w formie guzika i postaci Mateusza. Finał opowieści to prawdziwe narodziny jej twórcy, ale na zupełnie innych zasadach niż te znane z Barthes'owskiej koncepcji. Aby mógł się pojawić autor, konieczne są do spełnienia dwa warunki: ogłoszenie „śmierci” bohatera i pozbawienie twórcy atrybutów boskości. Dlatego też pan Kleks musi zniknąć, a metamorfoza ptaka — Horacjańskiego symbolu poezji — w człowieka przywraca utracony porządek, a ściślej: porządek utracony przez rzeczywistość na rzecz baśni.

Dokonyuje się to, co Max Weber nazwał „odczarowaniem świata”:

Wzrastająca racjonalizacja i intelektualizacja nie oznacza zatem powszechnej wiedzy o warunkach życiowych, którym podlegamy. Oznacza ona coś innego: wiedzę o tym, albo wiarę w to, że gdyby człowiek tylko tego chciał, to mógłby w każdej chwili przekonać się, że nie ma żadnych tajemniczych, nieobliczalnych mocy, które by w naszym życiu odgrywały jakąś rolę, ale wszystkie rzeczy można — w zasadzie — opanować przez kalkulację. Oznacza to jednak odczarowanie świata. [...] Los naszej epoki, z właściwą jej racjonalnością i intelektualizacją, a przede wszystkim wraz z zachodzącym w niej odczarowaniem świata, polega na tym, że z życia publicznego zniknęły ostateczne i najbardziej wysublimowane wartości⁵⁶.

Czy istnieje zatem różnica między odczarowaniem świata a wyprowadzeniem dziecięcych czytelników z baśniowej przestrzeni dzieciństwa? Wydaje się, że problem dotyczy samej procesualności działania baśniowej opowieści. Narracyjność baśni ma przecież zarówno dzięki fabule, której centrum stanowi zagadnienie dojrzewania, jak i dzięki powtarzalności znanych fabularnych motywów oraz baśniowych formuł przygotować czytelnika do opuszczenia bezpiecznej przestrzeni dzieciństwa. Odchodzenie od baśni jest naturalnym procesem, a jego poszczególne etapy zostają rozłożone w czasie. Baśń, choć wyparta przez dorosłość i włączona do mitycznego kodu dzieciństwa, nadal zachowuje swą ontologiczną tożsamość⁵⁷. Zatem interpretacja zakończe-

⁵⁶ M. WEBER: *Nauka jako zawód i powołanie*. W: IDEM: *Polityka jako zawód i powołanie*. Przeł. P. EGEL, M. WANDER. Warszawa 1987, s. 47–48, 59.

⁵⁷ Należy choćby zasygnalizować obecność wątków baśniowych, szczególnie w literaturze kierowanej do dziewcząt. Badaczka powołuje się na ustalenia Doroty Simonides, wskazuje również przyczynę tego zjawiska. Dziecku między jedna-

nia *Akademii pana Kleksa* rozpatrywana w kategoriach dojrzewania nie powinna stanowić żadnego zaskoczenia.

Finał Brzechwowej opowieści nie wpisuje się jednak w kanon pożegnań z baśnią⁵⁸. Ma on bowiem charakter totalny i nieodwracalny. Czytelnik dowiaduje się przecież, że historia pana Kleksa jest wymyślona, a jej twórca przyznaje się do prestigitatorskiej sztuczki. Wiedza o istnieniu, a w zasadzie o nieistnieniu baśni przychodzi znienacka, aby zdobyć czytelnika gwałtem i odczarować świat, w którym dziecko do tej pory było zanurzone. A przecież baśń ze swej natury

traktuje owe egzystencjalne lęki i dylematy całkowicie poważnie i zawiera bezpośrednie odniesienia do nich: do potrzeby, aby być kochanym, i lęku, że się jest uważanym za kogoś pozbawionego wartości; do miłości życia i lęku przed śmiercią. Co więcej, baśń ofiarowuje rozwiązania tego rodzaju, że są one dziecku dostępne na jego poziomie rozumienia. [...] Wskazuje jednak, że istnieje coś, co może złagodzić ból wywołany krótkością naszego życia na ziemi: przynosząca prawdziwą satysfakcję więź z drugim człowiekiem. Baśń powiada, że jeśli uda nam się więź taką stworzyć, osiągamy najgłębsze poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, jakie możliwe jest dla człowieka, oraz maksymalną trwałość więzi, i że jest to jedyna rzecz, która może rozproszyć lęk przed śmiercią⁵⁹.

Wyznanie pisarza w baśni Brzechwy, który pojawia się niczym *deus ex machina*, ucina wszelkie spekulacje na temat przeżywanej przez dziecko opowieści. Sprowadzona do aktu zmyślania, aktu odpowiadającemu ludycznym potrzebom artysty i odbiorcy, nie ma już terapeutycznej zdolności pocieszania i wspierania czytelników. Jest ona przecież tylko pięknym kłamstwem, na które dają się nabrać wrażliwi czytelnicy.

W takim ujęciu *Akademia pana Kleksa* reprezentuje jeden z najokrutniejszych finałów baśni, wszak ujawnienie jej fikcyjności wstrząsa

stym a dwunastym rokiem życia przestaje wystarczać fantastyka, jednak nie wyzbywa się potrzeby happy endu. Dlatego też literatura dla dziewcząt odpowiada na to czytelnicze wyzwanie, proponując właśnie powieści oparte na baśniowym schemacie. Zob. M. GRABAN-POMIRSKA: *Szkoła narzeczonych w powieści dla dziewcząt w dwudziestolecie międzywojennym*. Gdańsk 2006. Por. D. SIMONIDES: *Fantastyka baśni i innych tekstów folklorystycznych w życiu dziecka*. W: *Baśń i dziecko*. Red. H. SKROBISZEWSKA. Warszawa 1978.

⁵⁸ Można uznać, że prekursorem ujawniania fikcyjności baśni był Hans Christian Andersen. O jego świadomej grze z gatunkiem pisze Ewa OGŁOZA: *O narracji i kilku opowieściach Andersena*. W: EADEM: *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*. Katowice, 2014, s. 155–156.

⁵⁹ B. BETTELHEIM: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. DANEK. Warszawa 2010, s. 33.

światem dziecka. Ta swego rodzaju autodemaskacja skłania do tego, by w tekście Brzechwy widzieć zaczyn baśni postmodernistycznej. Aby jednak nie nadużywać pojęć zarezerwowanych dla zjawisk, które w odniesieniu do *Akademii*... pojawiają się dopiero za kilka dekad, proponuję, aby widzieć w niej antybaśń⁶⁰, ale nie ze względu na podjętą próbę genologicznej reinterpretacji, lecz z uwagi na jej zaangażowanie w interpretację historii.

Akademia czy cheder?

Niezwykle trudno wytrącić lekturę *Akademii pana Kleksa* z kontekstu historycznego. Jak przekonuje Mariusz Urbanek, skojarzenia historyczne narzucają się same:

Pierwszego dnia września (data nie oznacza jednak rozpoczęcia roku szkolnego, więc powód jej użycia w powieści musiał być inny) Filip przyprowadza do czarodziejskiej szkoły skonstruowaną przez siebie lalkę. [...] W jednoznaczny sposób zinterpretował *Akademię* Krzysztof Gradowski, scenarzysta i reżyser filmu według powieści Brzechwy. Skonstruowana przez golarza Filipa lalka nie jest już Alojzym, przyszłą znakomitością akademii, tylko... Adolfem. Królewski herold wzywa, by bronić kraju i nie oddać wilkom nawet guzika [...]. Marsz wilków wkraczających do królestwa Mateusza w czarnych uniformach, z płonącymi pochodniami, w rytm słów piosenki heavy-metalowej grupy TSA *Silne szczęki, silna wolna i zdobędziemy świat*, przypomina sceny ze słynnej apoteozy faszyzmu — filmu Leni Riefenstahl *Triumpf woli*⁶¹.

To, że interpretacyjne koncepcje baśni zdawały się oscylować wokół wojny, dowodzi niewątpliwie, że data powstania i publikacji *Akademii*... była jednym z kluczy jej odczytania⁶². Wykazywano, że postać Klek-

⁶⁰ Oprócz określenia „metabaśń” jest to jedno z dwu określeń baśni postmodernistycznej, które zaproponował Ryszard Waksmund. Zob. R. WAKSMUND: *Baśni sponiewierana. (Kartka z dziejów gatunku)*. W: *Kulturowe konteksty baśni*. T. 1: *Rozigrana córa mitu*. Red. G. LESZCZYŃSKI. Poznań 2005. Inne pojęcie zaproponował Grzegorz Leszczyński — „(nie)baśnie”. Zob. G. LESZCZYŃSKI: *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*. Warszawa 2010.

⁶¹ M. URBANEK: *Brzechwa nie tylko dla dzieci*. Warszawa 2013, s. 121.

⁶² Na kontekst wojenny zwraca również uwagę Krzysztof Gradowski, reżyser *Akademii pana Kleksa*: „[...] Brzechwa był wizjonerem. *Akademię* pisał w czasie

sa odsyła do Janusza Korczaka⁶³ czy Franza Fiszera — warszawskiego birbanta, czy w końcu do samego autora lub jego ojca⁶⁴. Również Adaś Niezgódka był poddawany interpretacyjnej licytacji. Najczęściej jednak uchodził za *alter ego* Brzechwy, gdyż podobnie jak jego twórca, nie lubi krupniku, marchewki, kolekcjonuje guziki od palt, żakietów i marynarek⁶⁵.

Wydaje się jednak, że tym interpretacyjnym okruchom, choć efektownym i zapewne interesującym dla czytelnika, brakuje spójności, której należałoby wymagać od tekstu tak istotnego dla historii literatury dla dzieci. *Akademia pana Kleksa* bowiem nie jest li tylko eksperymentem literackim dokonany na tkance baśni literackiej, ale również ze względu na czas jej powstawania — interpretacją historii, a ściślej mówiąc: Wydarzenia, które choć katastrofalne, to jednak prowadzi do odnowienia świata. Dlatego w panu Kleksie można widzieć nie tylko mistrza, nauczyciela, który podejmuje próbę odzyskania świata zdeformowanego wskutek katastrofy, lecz przede wszystkim mądrego małameka, a może rabina restytuującego utracony porządek.

wojny, ukrywając się ze względu na swoje żydowskie pochodzenie. Książka mnie nurtowała, pozostawiła ślad. To, co napisał, kontrastowało z powojenną literaturą dla dzieci. Ładunek tajemniczości w Panu Kleksie powoduje, że dziecko pragnie dotknąć tej tajemnicy i wchłonąć jej jak najwięcej". *Dobra energia od widzów*. Rozmowa z Krzysztofem GRADOWSKIM. W: J. ARMATA, A. WRÓBLEWSKA: *Polski film dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2014, s. 46. Reżyser wyznaje, że dostrzegł w panu Kleksie interesującą alternatywę dla nieciekawej peerelowskiej rzeczywistości. Stąd też wziął się pomysł na ekranizację kolejnych części i napisanie scenariusza do *Pana Kleksa w kosmosie*, który powstał również na wyraźne życzenie osiemnastomilionowej widowni *Akademii*... Co ciekawe, futurystyczne przygody Kleksa były kompilacją autorskiego scenariusza i *Pana Soczewki na Księżycu Brzechwy*.

⁶³ Więcej o tej analogii pisze Piotr Ruszkowski, udowadniając, że Kleksowi mimo początkowego niepowodzenia udało się wychować Alojzego. W ostatniej części trylogii jest on przecież przykładnym młodzieńcem. Zob. P. RUSZKOWSKI: *Korczak znany, lecz nie do końca poznany... Próba przypomnienia osoby w jej bogactwie wewnętrznym*. W: *Czytanie Korczaka. Książki, bohaterowie, postawy*. Red. K. TAŁUĆ. Katowice 2013.

⁶⁴ M. URBANEK: *Brzechwa...*, s. 121. Chciałabym dodać jeszcze jedno hipotetyczne „rozczytanie” pana Kleksa. Nie jest wykluczone, że jego pierwowzorem mógł być Wolf Popper, krakowski kupiec i finansista. Nazwisko oznaczające bociana zawdzięcza swemu niezwykłemu zwyczajowi stawiania na jednej nodze. Podobna przypadłość towarzysząca chwilom głębokiej refleksji dotyka pana Kleksa. Popper był znaną postacią, między innymi dlatego, że w 1620 roku na krakowskim Kazimierzu ufundował bożnicę, więc być może autor *Akademii*... o nim słyszał.

⁶⁵ Zob. *ibidem*.

⌘ Alef = Akademia

Akademia, Adam i wszyscy chłopcy „na A” — oto przestrzeń, w której panuje mentor — pan Kleks. Trudno zgodzić się z tezą, że imiona bohaterów zaczynające się na literę A są dziełem przypadku. Oczywiście, sam Kleks tłumaczy ten onomastyczny elitaryzm niechęcią do zapamiętywania i zaśmiecania sobie pamięci innymi literami. Jednak atencja, jaką Kleks darzy literę A, a w języku hebrajskim *alef*, zachęca do głębszej refleksji. To samogłoska będąca w zapisie fonetycznym jedynie odmianą przydechu, ale znacząca więcej niż inne litery alfabetu⁶⁶. Otóż według kabalistów, *alef* jest sumą trzech podstawowych form geometrycznych, które legły u podstaw powstania alfabetu hebrajskiego. Są nimi: punkt (od niego wszystko się zaczęło i odpowiada on literze *jod*), prosta (symbolizująca postawę pionową, odpowiada jej litera *waw*) i płaszczyzna (dwie linie układające się w literę L, odpowiada jej litera *dalet*). Konstrukcja tych trzech liter tworzy kształt litery *alef*. Ona sama oznacza jedność Boga⁶⁷.

Władysław Panas w tym hebrajskim znaku dostrzega podobieństwo do greckiej litery χ (chi), rozpoczynającej wyraz *chiasmós*, czyli „skrzyżowanie”. Dla badacza jest ono równoznaczne ze spotkaniem z Innym. Tak więc *alef* jest zapisem spotkania:

⁶⁶ Sławomir Jacek Żurek stwierdza, że „W interpretacji mistycznej *alef* ⌘ składa się z litery *waw* ו oraz dwóch liter *jod* י (jedna odwrócona). Według kabalistów, wartość liczbowa *waw* ו wynosi sześć, *jod* י — dziesięć, a więc dwa razy *jod* י (10) + *waw* ו (6) = 26. Słowo *JHWH* יהוה składa się z następujących wartości liczbowych: *jod* י (10) + dwa razy *pi* פ (5) + *waw* ו (6) = 26”. S.J. ŻUREK: „...lotny trud istnienia”. O motywach judaistycznych w poezji Arnolda Słuckiego. Kraków 1999, s. 76. Badacz w egzegezie litery korzysta z publikacji Tadeusza Zadereckiego z 1939 roku. Autor *Tajemnic alfabetu hebrajskiego* pisze: „A zatem: pierwsza litera alfabetu, oznaczająca zarazem jedynkę, jest nie tylko, liczbowo rzecz biorąc, symbolem jedynego Boga, ale również z kształtu i z rozbioru gematrycznego wynika ta sama treść — zawiera w ukryciu odpowiednik Bożego Imienia. [...] *Alef* wskazuje bowiem na tajemnicę istnienia i jest prafundamentem wszechrzeczy. Dla alfabetu także było początkiem; reszta zaś liter hebrajskich tkwi w nim i z niego się rodzi”. T. ZADARECKI: *Tajemnice alfabetu hebrajskiego*. Warszawa 1994, s. 55 i 57.

⁶⁷ Zob. M.A. OUAKNIN: *Tajemnice kabały*. Przeł. K. i K. PRUSCY. Warszawa 2006, s. 279–280. Jeden z midraszy opowiada o nieśmiałości pierwszej litery. Kiedy wszystkie zgromadziły się przed Bogiem i zachwalały swoje walory, jedynie *alef* milczała. Gdy Bóg wysłuchał jej pełnej pokory mowy, przemówił: „O *alef*, *alef*, chociaż posłużę się literą *bet* przy stworzeniu świata, ty będziesz pierwszą ze wszystkich, tylko z tobą będę stanowił jedno. Od ciebie też będę zaczynać wszystkie rachunki i wszystkie dzieła dokonane na świecie. I nigdzie poza literą *alef* nie znajdzie się jedności”. Ibidem, s. 272.

[ta litera to — M.W.D.] symbol Boga i człowieka, który jedną ręką wskazuje niebo, drugą — ziemię, punkt początku. Można go [ów symbol — M.W.D.] określić, wybierając któryś z metafizycznych kierunków: od lewej (niebo) do prawej (ziemia) lub odwrotnie. Chiazm-alef odgrywa tu rolę podobną do „prześwitu” Heideggera⁶⁸.

Trop dotyczący pisma, ukrytych sensów wydaje się szczególnie istotny dla opowieści o panu Kleksie. W kontekście lekcji kleksografii, przędzenia liter, zapisywania snów, porcelanowych tabliczek z tajemnicami czy w końcu wyprawy po atrament i samego imienia tytułowego bohatera wydaje się szczególnie ważny. Hebrajski jest przecież językiem świętym (*leszon ha-kodesz*), gdyż litery jego alfabetu mają tak niezwykłą siłę i energię, że stały się pierwotnymi narzędziami stworzenia. Należy pamiętać, że żydowscy kabaliści odrzucali stworzenie świata z niczego i dowodzili, że

Bóg stworzył świat widzialny, wzorując się na niewidzialnej Torze, a w związku z tym wszystkie stworzenia świata naśladują litery niewidzialnej, mistycznej Tory⁶⁹.

Konsekwencją tej doktryny jest wypracowanie specyficznego podejścia do interpretacji świata, w którym centralne miejsce zajmuje filozoficzny namysł nad poszczególnymi literami widzialnej Tory, a ich porządek znajduje odzwierciedlenie w otaczającym świecie.

Przejdźmy zatem do kolejnego szeregu liter, tym razem tworzącego imię. W tradycji hebrajskiej wyrzeczenie się imienia jest równoznaczne z rezygnacją z życia i języka, jak bowiem twierdzi Jacques Derrida, imię ma własne życie:

Mowa jest imieniem. To w imieniu drzemie siła języka, to ono jest pieczęcią otchłani, jaką on w sobie kryje⁷⁰.

⁶⁸ W. PANAS: *Zamach pióra*. W: IDEM: *Pismo i rana. Szkice o problematyce żydowskiej w literaturze polskiej*. Lublin 1996, s. 77.

⁶⁹ M.P. MARKOWSKI: *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*. Kraków 2007, s. 185. Być może uwaga badacza wymaga drobnego komentarza. Według judaistycznej wykładni, wszystkie stworzenia świata są literami mistycznej Tory. Za tę sugestię dziękuję Profesorowi Sławomirowi Jackowi Żurkowi.

⁷⁰ J. DERRIDA: *Jednoznaczność innego*. Przeł. A. SIEMEK. „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12, s. 83.

Żydzi wierzą, że Bóg, posługując się imieniem, wezwie w dniu zmartwychwstania⁷¹ do powstania z grobu, a Talmud sugeruje, że zmiana imienia pozwala na odwrócenie Bożego wyroku⁷².

A zatem Adaś, Adam. W języku hebrajskim to określenie człowieka⁷³. Gematria przypisuje literom użytym w tym słowie wartość liczbową 45, a tę z kolei zapisujemy jako *ma*, czyli „co?”⁷⁴. Człowiek więc jest pytaniem o to, kim jest, a może raczej — kim się staje i kim zamierza być. Ujęty w ramy takiej interpretacji, jest samą potencjalnością, czystą możliwością, którą zwykle przypisuje się tylko dziecku.

Adaś więc jako dwunastolatek trafia do Akademii, która ma go zmienić, poprawić i naprawić, tak aby z życiowego niezdary stał się człowiekiem sukcesu. Ma mu w tym pomóc mentor chłopców, pan Kleks. Ten jednak od razu wyjaśnia swoim uczniom zasady panujące w Akademii:

Pamiętajcie, chłopcy — rzekł do nas na samym początku pan Kleks — że nie będę was uczył ani tabliczki mnożenia, ani gramatyki, ani kaligrafii, ani tych wszystkich nauk, które są zazwyczaj wykładane w szkołach. Ja wam po prostu pootwieram głowy i naleję do nich oleju⁷⁵.

Co oznacza „pootwieranie głów” i „nalanie do nich oleju” w kontekście działań „edukacyjnych” pana Kleksa? Jego Akademia, inaczej niż wskazywałby na to wiek uczniów, nie jest chederem. Ten bowiem typ szkoły kojarzy się z przymusem, ze zniewoleniem, z niskim poziomem nauczania, karami cielesnymi oraz z ograniczonym intelektualnie i surowym nauczycielem⁷⁶:

⁷¹ Warto zaznaczyć, że w języku hebrajskim nie ma czasownika „zmartwychwstać”: „[...] na określenie »żyć« i »ożywić« używa się tego samego terminu. Z całą pewnością dlatego, że każde życie jest już zwycięstwem nad śmiercią, cudem, »być« nad »nie być«, zwycięstwem, które objawia istnienie ożywającego, wiecznego Źródła”. Ph. HADDAD: *Bóg. W: IDEM: Mądrości rabinów*. Przeł. E. Burska. Warszawa 2012, s. 64.

⁷² Zob. W. Kuć: *Dziecko w judaizmie. W: Antropologia religii. Wybór tekstów*. T. 2. Red. M.S. Ziolkowski. Warszawa 2001.

⁷³ Słowo to pochodzi od *adama* („ziemia”), czyli człowiek to „ziemianin”. Jednak „nie tyle mieszkaniem ziemi, co przede wszystkim wytwór ukształtowany z ziemi. [...] Zarazem *adam* to [...] akronim słów *efer*, *dam*, *mara* (»proch«, »krew«, »żółć«). Tak jak ziemia wydaje plony, tak człowiek musi być twórcą i wytwórcą przez pracę [...]. Ziemia jest przeznaczeniem człowieka — istoty powstałej z ziemi”. P. Jędrzejewski: *Judaizm bez tajemnic*. Kraków 2012, s. 45.

⁷⁴ M.A. Ouaknin: *Tajemnice kabały...*, s. 70.

⁷⁵ J. Brzechwa: *Akademia...*, s. 37.

⁷⁶ Oczywiście, mam na myśli stereotyp żydowskiej szkoły, którym chętnie operowali nie-Żydzi lub zwolennicy *haskali*. Mirosław Łopot przywołuje okreś-

Cheder. Mała chatka na kurzych nóżkach, kryta słomą. Często przechylona lekko w bok. Czasami pozbawiona dachu. [...] Tylko jedno okno. [...] Okna bez szyb. [...] Gliniana podłoga. W soboty i dni świąteczne posypywano ją piaskiem. Znaczną część chederu zajmował piec z miejscem do spania. Stała tam także prycza. Na tej pryczy śpi rebe. Na piecu śpią jego dzieci. Pod ścianą łóżko. A na tym łóżku śpi żona rebego. [...] tu rebe prowadzi lekcje. Wszyscy ciągle wrzeszczą. Rebe wrzeszczy i wrzeszczą jego uczniowie. Słychać też wrzask żony rebego, która strofuje swoje dzieci. Strofuje je, żeby przestały wrzeszczeć. Ptactwo ukryte pod piecem gdacze ze strachu... Niech to diabli wezmą⁷⁷.

Wspaniały kilkupiętrowy gmach Akademii stojący w parku sąsiadującym z krainami bajek w niczym jednak nie przypomina chederu. Okazały trzypiętrowy budynek z salami przeznaczonymi do nauki i zabawy, z tajemniczą przestrzenią należącą tylko do pana Kleksa i ogromnym ogrodem otoczonym murem ze szklaną bramą oraz z trudnymi do policzenia furtkami prowadzącymi do poszczególnych baśni przypomina dobrze zorganizowaną instytucję, choć przecież Akademia jest wolna od opresyjnego systemu nauczania. Gmach przypominający bardziej pałac niż szkołę wspiera koncepcję baśniowości opowieści Brzechwy. Wychowankowie, przechodząc przez szklaną bramę, wkraczają do przestrzeni obietnicy, która nie tylko nie każe im „porzucić nadziei”, lecz wręcz nakazuje im uwierzyć w siebie.

A może to jesziwa? W Pierwszej Rzeczypospolitej szkoły te były nazywane akademiami talmudycznymi. Trafiali do nich trzynastoletni chłopcy po *bar micwa*. W największej jesziwie w przedwojennej Polsce, która znajdowała się w Lublinie (Jesziwa Mędrców Lublina)⁷⁸, studiowali chłopcy od czternastego roku życia. Nad wejściem do gmachu znajdował się cytat z psalmu: „Pójdźcie synowie, posłuchajcie — bojaźni bożej nauczę was”.

Pan Kleks tworzy hybrydyczną instytucję, która spełnia po trochu kilka funkcji. Jest z pewnością szkołą, wielkim placem zabaw, ośrod-

lenie pojawiające się w oficjalnym „dyskursie” na temat oświaty. Otóż „Szkoła”, organ prasowy galicyjskiego nauczycielstwa ludowego, nazywa chedery „typem szkoły przedpotopowej”. M. ŁAPOT: *Chedery lwowskie w okresie autonomii galicyjskiej (1867–1914)*. „Kwartalnik Historii Żydów” 2014, nr 3, s. 497. O innych aspektach kształcenia młodzieży żydowskiej piszę w rozdziale *Macierzyństwo w stanie zagrożenia*.

⁷⁷ Wspomnienia Szolema Alejchema. Zob. E. HOFFMAN: *Sztetl. Świat Żydów polskich*. Przeł. M. RONIEMER. Warszawa 2001, s. 91.

⁷⁸ Zob. K. ZIELIŃSKI, N. ZIELIŃSKA: *Jeszywas Chachmej Lublin. Uczelnia Mędrców Lublina*. Lublin 2003.

kiem terapeutycznym⁷⁹, w którym pomaga się chłopcom, podobnie jak zużytym sprzętom, które naprawia pan Kleks, uwierzyć w siebie. Droga do naprawy prowadzi przez rewolucję świadomości, swoistą metanoję. Przemiana jest efektem dialogu między uczniem i nauczycielem. W tym sensie szkoła pana Kleksa przypomina trochę Akademię Platońską połączoną z chederem lub, uwzględniając wiek chłopców, z jesziwą.

Dlatego też chederowy reb⁸⁰ okazuje się jedynie nędzną karykaturą prawdziwego nauczyciela, przewodnika, za którego uchodzi pan Kleks, którego wyjątkowość nie jest mierzona wyłącznie cudownymi umiejętnościami — oczywistymi atrybutami baśniowego bohatera, ale przede wszystkim podejściem do nauki i studiowania.

Pobyt chłopców w Akademii, choć oddają ich tam rodzice, jest dobrowolny. Zdaje się, że staje się ona swoistą arką, na której mogą przetrwać i czegoś się nauczyć ci, którzy dotąd nie najlepiej rokowali na przyszłość. Biblia używa dwóch terminów na określenie edukacji: *chinuch* i *musar*. Pierwsze oznacza zapoczątkowanie dorosłości, drugie — poprawianie, aby rozwinąć zalety dziecka⁸¹. Intencje rodziców Adasia są nader czytelne i wpisują się raczej w semantykę *musar*:

Kiedy na domiar złego oblałem atramentem parę spodni, obrus i nowy kostium mamy, rodzice postanowili wysłać mnie na naukę i wychowanie do pana Kleksa⁸².

Pan Kleks staje się dla chłopców drugim ojcem⁸³, poprawiając ich umysły, otwiera je na dialog.

Jego metody, inaczej niż w chederze, wykorzystują przede wszystkim niepohamowaną wyobraźnię dzieci. Zamiast lekcji kaligrafii pro-

⁷⁹ Gmach Akademii jest kompilacją różnych typów budynków, a co za tym idzie — myślenia o przestrzeniach edukacji. Zob. A. NAŁASKOWSKI: *Szkoła jako repetytorium metafor*. W: IDEM: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków 2002.

⁸⁰ Istotne jest użycie terminu „reb”. Jan Garewicz we wstępie do książki Martina Bubera wyjaśnia, że autor wprowadził „Rozróżnienie »rabbi« i »rabin« [...] »Rabin« oznacza u niego prawowierne duchowne żydowskie, »rabbi« zaś to forma zwracania się powszechnie przyjęta u chasydów. Niekiedy zamiast »rabbi« tłumacz posługuje się formą »reb«; nigdy »rebbe« ze względu na polski zwyczaj językowy, w którym była to forma ośmieszająca”. Zob. J. GAREWICZ: *Sprawiedliwi, pobożni i świat. Gog i Magog — impresje z lektury*. W: M. BUBER: *Gog i Magog. Kronika chasydzka*. Przeł. J. GAREWICZ. Warszawa 1999, s. 28.

⁸¹ Zob. Ph. HADDAD: *Człowiek*. W: IDEM: *Mądrości rabinów...*, s. 135.

⁸² J. BRZECHWA: *Akademia...*, s. 5.

⁸³ W tradycji żydowskiej talmudyczny nauczyciel często bywał ojcem swego ucznia, co znajduje potwierdzenie w tym samym rdzeniu gramatycznym obu rzeczowników: *hore* („rodzic”) i *more* („nauczyciel”). Zob. A. Oz, F. Oz-SALZBERGER: *Żydzi i słowa*. Przeł. P. PAZIŃSKI. Warszawa 2014, s. 36.

ponuje zajęcia z kleksografii. Znamienne dla uchwycenia sensu jego działań wydaje się przeciwstawienie kleksa kaligrafowanej literze. Nauczyciel rezygnuje z powtarzania, naśladowania, z reaktywowania odwiecznego wzorca na rzecz aktywności, dynamiki, stwarzania i nazywania. Kształty kleksów, niby obrazy z testów Rorschacha, wymagają od członków Akademii aktywności, entuzjazmu i budowania historii, co byłoby przecież niemożliwe, gdyby nie praca ich imaginacji. Atramentowa plama na papierze podlega wyobraźniowej interpretacji, a ta z kolei zakłada wolność tworzenia.

W języku hebrajskim czasownik „studiować” symbolizuje litera *lamed* – ל. Jako jedyna z dwudziestu dwóch liter alfabetu, wychodzi poza linię pisma. Studiować oznacza więc wznosić się, przekraczać samego siebie, otwierać się na nieskończoność. Proces ten jest zazwyczaj dynamiczny, nie przebiega w ciszy i milczeniu, wpisuje się raczej w metaforyczny obraz pola walki niż w ascezę indywidualnych studiów. Towarzyszą mu gwar, ruch i obecność drugiego studiującego, a nade wszystko — mistrza. Wiedzę zdobywają w taki sposób nie tylko uczący się w bejt ha-midrashach, lecz także wychowankowie Akademii pana Kleksa.

Przekraczanie granic na podobieństwo litery *lamed* ma prowadzić do wykształcenia umysłu otwartego, do rozkwitu twórczej wyobraźni i odblokowania możliwości intelektualnych. Człowiek objęty takim wychowaniem „staje się”, a sam proces nauczania nigdy się nie kończy. Pan Kleks przekonuje, że interpretacja nie jest zastanym stanem rzeczy, lecz jedynie możliwością uprawiającą w ruch myślenie. Zadanie, jakie stawia sobie pan Kleks, sprowadza się zatem do wprowadzenia myśli w nieustanny ruch.

Litera *lamed* przekraczająca granice liniatury wskazuje istotę studiowania. Jest ono nieustannym „wzlotem ku”, który nie pozwala się ująć w ostateczne definicje. Wynika to z twórczej niezgody na udzielenie odpowiedzi na pytanie wpisane w istotę człowieka: *Adam* — „co?”. Odpowiedź na nie byłaby końcem wędrówki, oznaczałaby stabilizację i zaprzeczałaby powołaniu człowieka, które realizuje się przez „bycie w drodze”.

Pan Kleks zatem wyzwala wyobraźnię swoich wychowanków, wierząc, że spotkanie nauczyciela i ucznia opiera się na zaufaniu oraz na „uczciwym” przepływie wiedzy. Ilustrację tego kontaktu stanowi opowieść interpretująca gesty Zenona z Kition. Otóż filozof pokazywał otwartą dłoń:

„To jest pojęcie” — mówił. Potem zgiął lekko palce: „To jest przyjęcie”. Wreszcie zamykał dłoń w zaciśniętą pięść i oświadczał, że

tak wygląda zrozumienie. Na koniec ścisnął mocno prawą pięść lewą dłonią i powiedział: „To jest wiedza, której oprócz mędrca nikt nie posiada”⁸⁴.

Mistrz Talmudu dokonuje krytycznego odczytania tej historii. Zaczyna od uwolnienia pięści z uścisku lewej dłoni, następnie rozchyła zaciśnięte palce i prezentuje dłoń przypominającą rozchylony kwiat. Komentarz to słowami: „Tak zakwita inteligencja”. Kolejny etap — otwarta dłoń z wyprostowanymi palcami, wyraża zaproszenie do spotkania. To dłoń mędrca, który w dialogu widzi największy dar. W końcu jego dłonie krzyżują się w nadgarstkach, tworząc skrzydła ptaka. Ten wzlatuje...⁸⁵.

Wydaje się, że pan Kleks właśnie w taki sposób otwiera umysły, gdyż wie, że tylko taki intelekt staje się obrazem transcendencji, a nakładane nań ograniczenia prowadzą do stabilizacji, ta z kolei — do zatrzymania wolnej myśli będącej gwarantem życia⁸⁶.

Niezwykle sugestywnym symbolem tego „przepływu” idei są kamienne tablice (*luchot awanim*). *Ewen* oznacza „kamień”. Słowo to można rozbić na *aw* i *ben*, co z kolei znaczy „ojciec” i „syn”. W „kamieniu” więc dochodzi do symbolicznego spotkania dwu pokoleń. Wobec tego wartość samego zapisu przykazań nie tkwi w statycznej materii kamienia, lecz w procesie międzypokoleniowego przekazu⁸⁷.

Oto idea studiowania — spotkanie z drugą twarzą, wymiana myśli, podczas której rodzi się nowy sens: *chidusz*⁸⁸. Dlatego studiowanie jest miłosną wymianą, a Księga przeobraża się w mistrza⁸⁹.

Przybycie Alojzego staje się początkiem końca Akademii. Intencją chłopca i jego opiekuna Filipa nie jest z pewnością spotkanie oraz przypisywane mu samodoskonalenie, a tym bardziej kategorii związane z dialogiem i porozumieniem. Żydowska tradycja zezwala bowiem na

⁸⁴ Zob. CYCERON: *Księgi akademickie*. W: IDEM: *Pisma filozoficzne*. T. 3. Komentarz K. LEŚNIAK. Przekł. W. KORNIATOWSKI. Warszawa 1961.

⁸⁵ Zob. M.-A. OUAKNIN: *Tajemnice kabały...*, s. 406.

⁸⁶ Wydaje się, że pan Kleks stosuje metody charakterystyczne dla jesziwy, to znaczy, zaskakując wychowanków, zmusza ich do nieustannego namysłu nad światem. Można uznać, że korzysta z metody zwanej *pilpul*, polegającej na studio-waniu różnych biblijnych sprzeczności i usuwaniu ich dzięki przesłankom zapo-życzonym z dzieł literatury talmudycznej.

⁸⁷ Zob. M.-A. OUAKNIN: *Tajemnice kabały...*, s. 252.

⁸⁸ Oznacza coś nowego, nie wystarczy bowiem jedynie powtarzać, zadawać pytania i słuchać. Należy zaproponować nową interpretację, świeży sposób spoj-żenia na, wydawałoby się, wyeksploatowane zagadnienie.

⁸⁹ Nieprzypadkowo więc w judaizmie nazywa się autorów ksiąg religijnych tytułami ich książek.

to, aby uczeń powstał przeciw nauczycielowi, a nawet do tego zachęca⁹⁰. Alojzy jednak nie jest reprezentacją tego Innego, z którym można współistnieć, jeśli w przestrzeni między nim a tymi, którzy są „u siebie”, pojawia się słowo. To ono ma funkcję łączenia i budowania ciągłości przekazu. Nieprzypadkowo w języku hebrajskim „jeden” i „inny”

kryją w sobie sekret pokojowego istnienia:

Jeden to 'echad (alef, chet, dalet)

Inny to 'acher (alef, chet, resz).

Obydwa słowa [...] rozpoczynają się od litery alef. Jako pierwsza litera hebrajskiego alfabetu, alef ma wartość liczbową jeden. W tradycji rabinicznej alef kojarzy się z Bogiem, który jest jeden. [...] Ani ja, ani ty nie możemy uzurpować sobie prawa do wyższości, ponieważ zarówno jeden, jak i inny, my wszyscy otrzymujemy życie od Boga⁹¹.

Na tym podobieństwo między wyrazami się nie kończy. Mają one bowiem wspólny rdzeń oznaczający „brata”, a ten z kolei ma etymologiczny związek ze słowem „szyć”⁹². Powstaje więc szczególny obraz braterstwa, które polega na zszywaniu — zbliżaniu i budowaniu silnych więzi społecznych.

Jednak żywiołem Alojzego jest destrukcja, a nie tworzenie. Mechaniczna lalka, która ze względu na swą sztuczność nie jest predestynowana do dialogu, nigdy nie wpisze się w koncepcję braterstwa. Zresztą wyraźnie artykułuje swoje zamierzenia:

Będę wszystko niszczył, bo tak mi się podoba!⁹³.

Towarzystwo chłopców go nudzi, a on sam chciałby szybko, w niemalże „mechaniczny” sposób, osiąść całą wiedzę. Pan Kleks dostrzega nieludzkie tempo uczenia się swojego wychowanka i trudno mu je zaakceptować:

W gruncie rzeczy prześcignął nas wszystkich. Jest po prostu cudownym tworem. Nauczył się w Akademii wszystkiego i umie mówić nawet po chińsku. Zdaje mi się, że dosłownie zjadł mój słownik chiński, bo nigdzie go nie mogę znaleźć⁹⁴.

⁹⁰ Podobieństwo do Freudowskiego zabójstwa ojca sprawia, że idea stanowi interesującą koncepcję w refleksji dotyczącej edukacji.

⁹¹ Ph. HADDAD: *Człowiek...*, s. 88.

⁹² Zob. *ibidem*.

⁹³ J. BRZECHWA: *Akademia...*, s. 98.

⁹⁴ *Ibidem*.

Pożeranie książek przez Alojzego bynajmniej nie idzie w parze z umiłowaniem wiedzy:

— Nie prosiłem pana Kleksa, aby uczył mnie myśleć. Mogłem bez tego się obejść⁹⁵.

Ten, który może obejść się bez myślenia, wybiera drogę na skróty. Pochłania bez zrozumienia i emocji książki, a chcąc pokonać mistrza, niszczy jego sekrety zapisane na porcelanowych tabliczkach. Jakie sensy kryje imię Alojzy? Ma pochodzenie germańskie i znaczy „wszystkowiedzący” (*al-wis; all-weisse*)⁹⁶. Noszący takie imię naznaczony jest pychą, która każe mu ignorować prawdę, że nieodłącznym towarzyszem nauki, czyli interpretacji, jest cierpliwość i gotowość na spotkanie. Wspólny mianownik stanowi niechęć do przemożnej potrzeby wyciągania wniosków, stawiania ostatecznych tez. Jednym słowem, skoro opowieść pana Kleksa o księżycowych ludziach została brutalnie przerwana w połowie zdania, to znaczy, że bunt maszyn kończy czas wolnej wyobraźni i dialogu⁹⁷.

Trudno w tej „wymianie” wartości nie dostrzec nawiązania do narodzin faszyzmu czy wybuchu II wojny światowej. Wskutek zniszczenia wspólnoty, jaką tworzył pan Kleks wraz ze swymi uczniami, zdekonstruowano odwieczny porządek znajdujący odbicie nie tylko w relacjach między uczniem a nauczycielem, ale również między poszczególnymi znakami – literami tworzącymi tekst. Potłuczenie porcelanowych tabliczek z zapisem tajemnic przypomina palenie książek

⁹⁵ Ibidem, s. 99.

⁹⁶ *Księga imion i świętych*. T. 1. Oprac. H. FROS, F. SOWA. Kraków 1997, s. 118.

⁹⁷ Nie sposób pominąć interpretacji, która w Alojzym każe widzieć golema. Jego twórca, diaboliczny golarz Filip, domaga się od Kleksa uczłowieczenia mechanizmu. Praca nad lalką „Stanowi rytuał z pogranicza ekstazy, dowodzący zdolności adepta do ekstatycznego doświadczenia pobudzonego do życia golema”. G. SCHOLEM: *Kabała i jej symbolika*. Przeł. R. WOJNAKOWSKI. Kraków 1995, s. 199. Sztuczny mechanizm, podobnie jak golem, miał ochraniać ludzi, ale jego bunt uczynił z niego największe zagrożenie. Pan Kleks ostatecznie niszczy lalkę, tak jak niszczy się golem zagrażającego ludziom. Świat jednak został już ukąszony złem. Więcej o cyborgizacji Alojzego — M. RADKOWSKA-WALKOWICZ: *Sztuczne dzieci*. W: EADEM: *Od Golema do Terminatora. Wizerunki sztucznego człowieka w kulturze*. Warszawa 2008. Uczłowieczanie Alojzego wpisuje się w tradycję talmudyczną, według której zanim Adam został obdarzony wolną wolą, był golemem. Szóstego dnia Bóg tchnął w niego życie, czego skutkiem była utrata pamięci związana z przeszłością golema-Adama. Zob. R.F. MUNIAK: *Czy Pinokio pójdzie do nieba*. W: IDEM: *Efekt lalki. Lalka jako obraz i rzecz*. Kraków 2010, s. 38. W baśniowej trylogii Brzechwy wyraźnie widać transformację lalki w człowieka. Więcej o tym zagadnieniu w dalszej części tekstu.

w 1933 roku w Niemczech czy w ogóle niszczenie nieprawomyślnych dzieł przez systemy totalitarne.

Wraz ze zniszczeniem ksiąg oraz porcelanowych tabliczek przez Alojzego unicestwiono również język, gdyby bowiem

w boskim imieniu „Szaddaj” zabrakło punkcika, maleńkiej litery „jod”, pozostałoby samo „szod”, to znaczy spustoszenie. Ten punkcik sprawia, że straszliwa moc boża, która w każdej chwili mogłaby zupełnie spustoszyć i zniszczyć świat, wiedzie do jego zbawienia. Ten punkcik to prapunkt stworzenia⁹⁸.

Alojzy narusza nie tylko porządek liter, lecz także porządek prawa, można powiedzieć, że nie działa zgodnie z literą prawa.

Skoro udało się unicestwić księgi, to możliwy jest również koniec Akademii. Bez niej zabraknie punktów orientacyjnych, które dotąd budowały poczucie bezpieczeństwa dzieci będących pod opieką pana Kleksa. Zniszczenie Akademii można więc rozpatrywać w kilku aspektach: jako koniec dzieciństwa, utratę Świątyni czy wybuch wojny. Wszystkie te interpretacje łączy jedno: Adaś i pozostali chłopcy zostaną banitami, wędrowni zaś, w którą wyruszą, okaże się prawdziwym sprawdzianem wartości, jakie przekazywał im mistrz.

Warto przyjrzeć się nieco bliżej jednej ze scen kończących *Akademię pana Kleksa*. Oto wkracza Filip, konstruktor Alojzego, który

Ostrzem brzytwy obcinał po kolei wszystkie płomyki świec jarzących się na choince i chował je do kieszeni futra. W miarę znikania płomyków w sali poczęło się ściemniać, aż wreszcie zapadł mrok zupełny⁹⁹.

Akademia pogrąża się w ciemnościach, a wraz z nią cały świat¹⁰⁰. Mrok jest konsekwencją utraty porządku świata, która ma związek z rozpadem porządku liter. Według biblijnej legendy, Bóg stworzył światło ze swego drugiego imienia:

⁹⁸ M. BUBER: *Widzący*. W: IDEM: *Gog i Magog...*, s. 36.

⁹⁹ J. BRZECHWA: *Akademia...*, s. 113.

¹⁰⁰ Zastanawiający jest fakt zmniejszania się pana Kleksa. Wraz z pojawieniem się Alojzego w Akademii profesor powoli opada z sił, staje się coraz mniejszy. Wydaje się, że podlega *cimcum*. Pojęcie to oznacza wycofanie się Boga w głąb samego siebie: „Istniejąca w łonie chasydyzmu sekta Chabad rozumiała je czasem w ten sposób, że Bóg po prostu pozwolił człowiekowi postrzegać świat, który z boskiego punktu widzenia w ogóle nie istnieje”. A. UNTERMAN: *Żydzi. Wiara i życie*. Przeł. J. ZABIEROWSKI. Łódź 1989, s. 131. Oczywiście, fabuła opowieści Brzechwy nie pozwala na przypisywanie Ambrożemu Kleksowi boskich atrybutów, niemniej jednak „zerowanie” siebie, aby dać wolność innym, jest niesłychanie interesującym tropem w kontekście interpretowania tej postaci jako nauczyciela i mentora.

Potem znowu otworzył pismo, wziął drugie imię i zrobił z niego trzy krople światła. Z najjaśniejszej uczynił światło oświetlające ogród Edenu; z drugiej kropli stworzył światło, które zaświeci w dniach Mesjasza [...]. Z trzeciej kropli zrobił Pan światło dla tego świata¹⁰¹.

Bunt Alojzego stanowi nie tylko akt sprzeniewierzenia się odwiecznym regułom, ale jest również wyrazem chęci zaciemniania fundamentalnych sensów, których metonimią są litery budujące zwarte szeregi słów¹⁰². Adaś zatem musi zdobyć światło — atrament, dzięki któremu będzie możliwe zapisywanie świata, ponieważ to litery stanowią gwarancję jego istnienia. Ostatecznie więc ta wyprawa będzie miała charakter restytutywny, co oznacza, że jej celem jest przywrócenie światu kształtu sprzed katastrofy. Pan Kleks i Adaś mają do wykonania trudne zadanie polegające na przeprowadzeniu świata z ciemności, która oznacza stagnację, niewiedzę, niemożność zapisu, w blask utożsamiany z wolnością, wiedzą, zapisem opowieści.

Tego, że Adaś jest predestynowany do takiego zadania, możemy być pewni. Pan Kleks ma przecież wgląd w sny chłopców. To szczególnie interesujący trop. Mistrz widzi świat na przestrzał, gdyż oko wyposaża go w perspektywę *mikro* i *makro*. Może więc śledzić marzenia senne i wysyłać swe oko na księżyc¹⁰³. W takim ujęciu pan Kleks zostaje wyposażony w atrybut Widzącego, cadyka z Lublina, o którym piszą Martin Buber i Władysław Panas. Widzący Kleks widzi oraz wie więcej niż inni. Przenika swym wzrokiem Adasia i wie o zagładzie Akademii. Zresztą uczy swych podopiecznych, jak zobaczyć to, czego inni nie dostrzegają.

¹⁰¹ M.J. BIN GORION: *O pierwszych rzeczach*. W: IDEM: *Żydowskie legendy biblijne*. Cz. 1. Przeł. R. STILLER. Gdynia 1996, s. 19.

¹⁰² W Alojzym widzę figurę samozwańczego mesjasza, składającego obietnicę zmiany, a może bardziej: rzucającego wyzwanie światu. Sztuczny człowiek chce uwolnić świat od prawdziwego mędrca. Czyżby Alojzy był pseudomesjaszem? Władysław Panas, powołując się na kabalistyczną doktrynę Izaaka Lurii, twierdzi, że „Przybycie Mesjasza odnosi się [...] do końca czasów, końca historii, absolutnego kresu świata. To rzeczywistość apokaliptyczna i eschatologiczna. [...] Jednak świat, który wyłonił się z kosmicznej katastrofy [...], wymaga naprawy i powrotu do pierwotnego, idealnego Bożego zamiaru”. W. PANAS: *Księga blasku. Traktat o kabale w prozie Brunona Schulza*. Lublin 1997, s. 215 i 216. Alojzy jako pseudomesjasz, w przeciwieństwie do Ambrożego Kleksa, którego imię pochodzi z języka greckiego i znaczy „nieśmiertelny”, nie przyczyni się do odnowy świata, lecz jedynie do jego zagłady. Zob. *Księga imion i świętych...*, s. 138.

¹⁰³ Wydaje się więc, że gra słów w *Panu Soczewce na Księżycu* nie jest przypadkiem.

Autor *Oka cadyka* opisuje pustą przestrzeń w miejscu, w którym kiedyś biegła ulica Szeroka — główna arteria żydowskiego Lublina. Na jej miejscu powstał wielki plac, który przypomina oko i macwę Widzącego. Aby jednak dostrzec tę niezwykłą topografię miasta, należy przyjąć zupełnie inną perspektywę:

Tu się zaczyna mój napowietrzny bedeker, o którym mówiłem na początku tych notatek. Przewodnik połączony z ćwiczeniami oka — zakładający w ogóle jako warunek otwarcie wszystkich oczu, zewnętrznych i wewnętrznych. Bo jak inaczej można mówić i słuchać, pisać i czytać o Widzącym, jeśli samemu się nic nie widzi? Wszak idzie o widzenie, patrzenie, dostrzeganie, o niezwykły fenomen widzenia, o mistykę, o kabalistykę. Takie widzenie, które, patrząc na widoczne, widzi także to, co niewidoczne. O takie patrzenie, które w przypadkowym dostrzega pewien porządek. Chodzi o takie oko, które słyszy, i o takie ucho, które widzi¹⁰⁴.

Adaś próbuje przyjąć perspektywę swego mistrza. W jednym z rozdziałów *Akademii...* zatytułowanym *Moja wielka przygoda* możemy przeczytać o niezwykłym incydencie: Adam zaczyna latać i dociera do psiego nieba. To, co wydaje się szczególnie interesujące, dotyczy nie tyle doznań, ile spostrzeżeń, jakie przynosi lot:

Zauważyłem, że przeleciałem już ponad murem Akademii pana Kleksa, spodziewałem się, że zobaczę teraz z góry wszystkie sąsiednie bajki, do których tyle razy przedostawałem się przez furtki w parku. Poza murem jednak nie dostrzegłem zgoła nic prócz kilku zielonych pagórków, brzoźowego gaju i obsypanych kwiatami łąk. Bajek nie było nawet śladu i mur, tak jak każdy inny mur, najzwyczajniej otaczał zabudowania Akademii¹⁰⁵.

Odkrycie pustki w miejscu, gdzie powinna się znajdować kraina baśni, jest wiedzą, którą nie dysponują inni chłopcy. Do tej pory była ona zarezerwowana jedynie dla pana Kleksa, a teraz jej depozytariuszem został również Adaś. Oznacza to, że dotknął on tajemnicy, dzięki której zbliżył się do miejsca, które zajmuje jego mistrz. Ten ostatni, choć każe Adasiowi

złożyć uroczyste przyrzeczenie, że nigdy już więcej [nie będzie latać — M.W.D.]¹⁰⁶,

widzi w chłopcu swego następcę.

¹⁰⁴ W. PANAS: *Oko cadyka*. Lublin 2004, s. 7.

¹⁰⁵ J. BRZECHEWA: *Akademia...*, s. 55.

¹⁰⁶ Ibidem, s. 64.

Ale na tym znaki predestynacji Adasia się nie kończą. Pan Kleks, interpretując senne marzenia podopiecznych, dostrzega we śnie chłopca o szklankach coś, co każe mistrzowi wierzyć, że to właśnie ten uczeń zdoła uratować pismo i świat. Uzasadnione jest tu przywołanie Luriańskiej doktryny o „rozbiciu naczyń” (*szewirat ha-kelim*) oraz ich ponownym sklejeniu w akcie mistycznego odkupienia (*tikkun*). Wskutek katastrofy świat się rozpadł i nic już nie jest na swoim miejscu. Alojzy pogwałcił reguły gry¹⁰⁷, a w związku z tym

wszystkie rzeczy poniekąd noszą w sobie takie pęknięcie i póki nie zostanie ono naprawione, póty wszystko, co istnieje, będzie nosić w sobie jakiś wewnętrzny niedostatek¹⁰⁸.

Na taki niedostatek cierpi język, który od czasów katastrofy jest nie-spójny i wybrakowany. Przykłady takiego okaleczonego języka w trylogii Brzechwy można mnożyć: Mateusz wymawia tylko końcówki wyrazów; kapitan, postać z *Tryumfu pana Kleksa*, zмага się z językiem podczas rozwiązywania krzyżówki, ponieważ zadając swojej załodze pytania dotyczące haseł, z uwagi na swoją głuchotę nie jest w stanie usłyszeć odpowiedzi; ojciec Adasia okalecza książki, usuwając brzytwą zadrukowane stronnice i wklejając w ich miejsce napisane przez siebie historie, które zresztą szybko pali w piecu; czy w końcu sam Adaś, który jako absolwent Akademii nosi zaszczytny tytuł doktora filologii zwierzęcej, jako że ludzki język jest przecież w regresie.

W końcu również katastrofa Akademii rozpoczyna się od przerwanej opowieści pana Kleksa o księżycowych ludziach. Alojzy brutalnie narusza ciągłość baśniowej narracji:

— To jeszcze nie koniec, panie Kleks! Odechce się panu pańskich bajeczek! Z pańskiej Akademii zostaną trociny! [...]

— Szkoda, chłopcy, że nie mogłem opowiedzieć do końca historii o księżycowych ludziach. Będę musiał odłożyć to do innej książki¹⁰⁹.

Zatem restytucja świata jest równoznaczna z przywróceniem spójności językowi, natomiast powodzenie tej misji warunkuje zdobycie atramentu. Jednakże cel misji pana Kleksa nie sprowadza się jedynie do przywrócenia światu inkaustu — swego rodzaju medium pozwalającego na zapisanie kodu, który gwarantuje kosmiczny ład, lecz oznacza zapewnienie ciągłości przerwanej opowieści.

¹⁰⁷ Izraelskie dzieci podczas zabawy, aby zdemaskować kłamstwo, krzyczą „pobite gary”. ZOB. A. OZ, F. OZ-SALZBERGER: *Żydzi i słowa...*, s. 63.

¹⁰⁸ G. SCHOLEM: *Kabała i jej symbolika...*, s. 124.

¹⁰⁹ J. BRZECZWA: *Akademia...*, s. 104.

Wyrwa, jaka się w niej dokonała, oznacza wygnanie z raju Akademii. Panu Kleksowi zostaje odebrana moc tworzenia, a jej utrata jest równoznaczna z nietotą i ciemnością¹¹⁰. Koniec Akademii najlepszą ilustrację ma w finalnym obrazie pochodu chłopców opuszczających bezpieczne miejsce:

Anastazy otworzył bramę i jak przez sen zobaczyłem przesuwające się przede mną wydłużone cienie moich kolegów. Chciałem krzyknąć: Do widzenia, chłopcy, ale głos zamarł mi w krtani¹¹¹.

Pozostaje więc milczenie wobec tego, co ostatecznie nastąpiło. Nie-moc wypowiedziania dotknęła również głównego bohatera, który dotąd był przecież narratorem — przewodnikiem po baśniowym świecie. Teraz i on poniósł narracyjną klęskę. Poetyka „ściśniętego gardła” jest rodzajem nietoty, jaka dosięgła narratora. Nie stanowi jednak efektu dojrzewania, a co za tym idzie — wyrastania z baśni. Przyjmując to rozwiązanie, należałoby oczekiwać raczej kakofonii różnych dyskursów, które przynosi dojrzałość, ogłaszając jednocześnie koniec królestwa baśni.

Głos zostaje odebrany zarówno panu Kleksowi — władcy baśni, jak i narratorowi — Adasiowi Niezgódce. Ich miejsce zajmuje autor. Wróćmy więc może do wcześniejszych ustaleń dotyczących demaskacji baśni.

Otóż opowieść przerwana przez Alojzego przekłada się również na ontologiczny kryzys, jaki po wojnie dotknął baśń. Wygnanie z Akademii jest dramatycznym pożegnaniem z baśnią, będącym nie efektem dojrzewania, lecz skutkiem destrukcji baśniowych światów i zainfekowania dziecięcej wyobraźni wojennym bakcylem zła. Po wojennych doświadczeniach trudno przecież utrzymać status baśni jako uniwersalnej opowieści, która wspiera potrzebujących.

Nawet pobieżny rekonesans literatury dotyczącej Zagłady przynosi obfity materiał ilustrujący rolę baśni w doświadczaniu Holokaustu¹¹². Warto przytoczyć choćby cztery fragmenty *Szkoły bezbożników* Wilhelma Dichtera, które prezentują zmieniającą się rolę baśni w życiu żydowskiego dziecka:

¹¹⁰ Obecność księżyca wprowadza jeszcze inny sens. Otóż czas w judaizmie jest ściśle związany z nocą, księżycem, a nie z dniem i ze słońcem. Żydzi na początku miesiąca podczas święta Rosz chodesz modlą się pod gołym niebem, wierząc, że Bóg przywróci Izraelowi dawną wielkość, a księżyc zyska nowy blask. Ten specyficzny rodzaj obrzędowości sprawił, że Żydów nazywano „synami księżyca”. Zob. S.J. ŻUREK: *Zastygłe w polszczyźnie. O świętach żydowskich*. W: IDEM: *Z pogranicza. Szkice o literaturze polsko-żydowskiej*. Lublin 2008, s. 23.

¹¹¹ Ibidem, s. 113.

¹¹² Pomijam teksty adresowane do niedorosłych czytelników, gdyż zostaną przywołane w następnych rozdziałach.

Czekając na Jurka, czytałem „Baśnie” Andersena, a potem zacząłem rysować. Wielkie sianie. Na ławce dwa ludziki: woźnica i jakiś mały chłopiec, skulony z zimna¹¹³.

Tramwaj sunął szybko i cicho. Tak mogły jechać polakierowane na białe sianie z „Baśni” Andersena, te sianie, którymi Królowa Śniegu porwała Kaja. Wzdrygnąłem się na myśl, że w oko wpadł mu odprysk lustra¹¹⁴.

A więc to tylko sen! Na szczęście! Odczułem ulgę. Znowu nic nie pamiętałem. Siedziałem w poprzek fotela z nogami przewieszonymi przez poręcz. W salonie było mroczno. Na dywanie, grzbietem do góry, leżały „Baśnie” Andersena. Zanim zmogła mnie drzemka, czytałem o jakimś chłopcu, który chciał wiedzieć, czy płatki śniegu, podobne do białych pszczoł, mają swoją królową. Ładny pomysł. Wyszedłem do jadalni¹¹⁵.

Wyjąłem „Baśnie” z półki i usiadłem na fotelu. Kiedyś przyśniło mi się, że Kaja porwał saniami jakiś woźnica. Rysowałem to nawet. Tak, rysowałem na pewno. Jak on wyglądał? Gdzie są te szkice? Pewnie je wyrzuciłem. Zacząłem przerzucać kartki. Przypomniało mi się, jak Gerda znalazła Kaja w pałacu Królowej Śniegu. Siedział w środku pustej Sali, której posadzkę stanowiło zamrożone jezioro. Jego powierzchnia popękała na miliony kawałków i Kaj układał figury i słowa z ostrych fragmentów. Zwinąłem się w fotelu¹¹⁶.

Jak widać, pożegnanie z baśnią następuje w gwałtowny sposób i choć nadal towarzyszy ona bohaterowi, to jej obecność za każdym razem jest konstytuowana na innych zasadach. Tom baśni leżący grzbietem do góry stanowi wymowną metaforę odwróconego świata, w którym Adaś „budzi się” w bibliotece, przestrzeni mającej niewiele do zaproponowania po wojennym kataklizmie. Chłopiec ze *Szkoły bezbożników* czuje, że jego oczy, podobnie jak oczy i serce Kaja, zostały porażone złem, a w związku z tym nie należą już do baśniowego porządku, przestrzegającego hierarchii dobra i zła. Baśń byłaby ponownie możliwa, gdyby pamięć — „szkło bolesne”, nie pozostawiła tak głębokich ran. Na marginesie warto dodać, że *Królowa Śniegu* znalazła swe szczególne miejsce w „biblioteczce” ofiar i świadków wojny. Przywołany przez metaforę „szkła bolesnego” wiersz Krzysztofa Kamila Baczyńskiego *Niebo złote ci otworzę* również stanowi grę z tradycją Andersenowskiej baśni. Tekst może uchodzić za monolog Kaja, który składa obietnicę tworzenia poezji z pominięciem wojennego kontekstu. Jednakże zawarcie paktu

¹¹³ W. DICHTER: *Szkoła bezbożników*. W: IDEM: *Koń Pana Boga. Szkoła bezbożników*. Kraków 2003, s. 239.

¹¹⁴ Ibidem, s. 286.

¹¹⁵ Ibidem, s. 217.

¹¹⁶ Ibidem, s. 373.

między nim i Gerdą zależy od spełnienia przez dziewczynę jednego warunku — wymazania z jego pamięci obrazów przeszłości.

To oczywiste, że jeśli „wymazywanie” przeszłości się nie powiedzie, pozostanie trauma wymagająca od pamiętającego trudu jej przepracowania. Jeśli nie wystarcza na to siły, należy pozwolić, aby miejsce autora zajął narrator, z co za tym idzie, by „prawdziwą” relację zastąpiła literatura. To właśnie jej narracje odnoszą zwycięstwo nad ciszą i milczeniem, to ona podejmuje próbę przepracowania traumy nietoty.

Pozorna przeźroczystość

Podobne relacje między zapominaniem a przepracowywaniem przeszłości dostrzegam w *Tworach* Marka Bieńczyka, których akcja osadzona jest w szpitalu psychiatrycznym¹¹⁷ jedynie z pozoru przypominają-

¹¹⁷ Tworzy ze względu na swą zamkniętą przestrzeń długo pozostają miejscem bezpiecznym, a jednocześnie paradoksalnie mogą uchodzić za enklawę „normalności” w czasach pogardy. Zresztą w rzeczywistości pacjenci szpitala zostali ocaleni przed masową eksterminacją w ramach tak zwanej akcji T4. Tyle szczęścia nie mieli chorzy przebywający w „Zofiówce” — szpitalu psychiatrycznym na terenie Otwocka. Podczas akcji likwidacyjnej szpitala została zamordowana matka Juliana Tuwima, która po próbie samobójczej trafiła do tej placówki. Po wojnie w Otwocku leczono osoby cierpiące na zaburzenia neuropsychiatryczne oraz gruźlicę. O miejscu jako figurze długiego trwania pisze również Piotr Paziński w *Pensjonacie*, powieści wspominającej żydowski dom wypoczynkowy pod Warszawą, dokąd bohater jeździł wraz z babcią. Przestrzeń ta dla przedstawiciela trzeciego pokolenia po Holokauście była szansą na przywołanie świata, który bezpowrotnie minął.

Miejsce zagrożone Zagładą zwykle bywa zakleszczone w czasie — po to, aby odroczyć śmierć ofiary, jeśli nie można jej już ratować. W tę prawidłowość wpisuje się również *Badenheim 1939* Aharon Appelfelda. Bohaterowie, oddając się codziennym czynnościom, uprawiając „krzątactwo”, zdają się powstrzymywać nadciągającą katastrofę.

Interesującym przykładem tym razem książki dla młodzieży, która traktuje przestrzeń jako bufor Zagłady, jest *Osobliwy dom pani Peregrine* Ransoma Riggsa. To opowieść o amerykańskim nastolatku, który odkrywa tajemnicę swego dziadka żydowskiego pochodzenia. Staruszek jako dziecko mieszkał w Polsce, a potem został ewakuowany do walijskiego sierocińca, który po to został założony, aby chronić dzieci przed potworami. Jacob po tajemniczej śmierci dziadka udaje się na wyspę, aby dowiedzieć się, że żydowskie dzieci mimo zakończenia wojny muszą być nadal chronione. Dzięki pętli czasu potwory nie mają do nich dostępu. Jacob staje się opiekunem tego znieruchomiałego w czasie świata. Podobnie jak bohater *Pensjonatu*, zostaje wybrany jako przedstawiciel trzeciego pokolenia po Holokauście na strażnika pamięci. (Por. R. Riggs: *Osobliwy dom Pani Peregrine*. Przeł.

cym obóz koncentracyjny¹¹⁸. Mimo że szpital wydaje się przestrzenią bezpieczną i unieruchomioną, to jednak i tu po bohaterów żyjących w jakimś mitycznym beczasie sięga Historia. Jurek, główny bohater *Tworek*, choć traci po kolei swych żydowskich przyjaciół oraz ukochaną, to jednak w obliczu innych wydarzeń zdaje się o nich zapominać. Wtedy

[pojawia się — M.W.D.] narrator: to on przyjmuje rolę żałobnika, on będzie rozpamiętywał i starał się zrozumieć Tamto — zdarzenia, które wymykają się tłumaczeniom, będzie kontemplował stratę [...]. To on, narrator, stanie się postacią powieściową, choć z innego czasu aniżeli czas bohaterów jego opowieści: pisanie umieszcza go w środku tamtych zdarzeń i staje się czuwaniem, pracą żałoby¹¹⁹.

Oto próbka jego warsztatu pamięci:

Lecz oto dudni od Komorowa kolejka ostatnia jak brawurowe zet w ariergardzie alfabetu, więc nie ma już co tak tkwić, Jureczku smuteczku, bo dalej się nie zajdzie, nic poza pytaniami nie wymyśli ani nie zapisze, bo litery są nam policzone, a kolejki poskąpione [...]¹²⁰.

Ale ja, drogi Marcelu, nie umiem się buntować i przemilczeć losów twoich zelówek i zniszczonych podeszew, i kiedy tylko dobiegnie końca ten w sumie całkiem dobry czerwcowy dzień, [...] zapytam cię ustami Jurka, na powrót wolnymi: — Co ci dzisiaj jest, Marcel?¹²¹.

M. HESKO-KOŁODZIŃSKA. Poznań 2012). Opisane przestrzenie, podobnie zresztą jak *Akademia pana Kleksa*, przypominają „czarodziejską górę” sprzed katastrofy, która wciąż trwa w mitycznym beczasie.

¹¹⁸ O zastosowanym przez autora kodzie obozu koncentracyjnego tak pisała Katarzyna Bojarska: „Znaki Zagłady to nie tylko pasiaste pidżamy pacjentów, barak, z dymiącymi kominami, który Jurek mija, jadąc do pracy, przejeżdżające pociągi i oznaczone literami szpitalne pawilony, ale także — odarty ze swojego metaforycznego sensu zwrot, którego bohaterowie tak często używają w odniesieniu do miejsca swojej pracy: u Pana Boga za piecem, gdzie słowo piec brzmi niezwykle złowrogo. Cała materia tej rzeczywistości i materia tekstu usiane są takimi znakami, które w czasach przed Auschwitz zupełnie nie miały dwuznacznego charakteru, tak jak zresztą nie mają go dla młodych bohaterów”. K. BOJARSKA: *Obcy w „Tworach”, Obcy w „Achtung Zelig” — próba rekonstrukcji strategii literackich i wizualnych w kontekście Zagłady i post-pamięci*. W: *Widziane, czytane, oglądane — oblicza Obcego. Inny i Obcy w kulturze*. Cz. 1. Red. P. CIELICZKO, P. KUCIŃSKI. Warszawa 2008, s. 106.

¹¹⁹ M. ZALESKI: *Jedyna instancja. O „Tworach” Marka Bieńczyka*. W: *Narracja i tożsamość (I): Narracje w kulturze*. Red. W. BOŁECKI, R. NYCZ. Warszawa 2004, s. 278.

¹²⁰ M. BIEŃCZYK: *Tworki*. Warszawa 2012, s. 25.

¹²¹ Ibidem, s. 131.

Marcelu Jerzy Brochwicz weź sobie wszystko, co moje. Resztkę papierosa już zgasłego w cynowej popielniczce, tę butelkę whisky z czerwoną nalepką tam na stole w kącie [...]. I weź sobie, tu obok, z tej ławeczki, komputer z polską czcionką [...]¹²².

Bartłomiej Krupa, dokonując precyzyjnego rozpisania literackich strategii odnoszących się do tekstowych reprezentacji Holokaustu, zauważa, powołując się na konstatacje Ingi Iwasiów, że zarówno Piotr Szewc, jak i Marek Bieńczyk znaleźli najlepszy patent na przedstawienie Zagłady, piszą o niej bowiem, ale bez niej:

W przypadku powieści Szewca czy *Tworek* Bieńczyka Zagładę wnosi do tekstu sam czytelnik. My wiemy, co dzieje się poza tekstem, ale tekst niczego nam nie wmawia¹²³.

Jak się wydaje, tę formułę z powodzeniem można zastosować wobec lektury *Akademii*... Bezpieczna baśniowa fasada *Akademii pana Kleksa* skutecznie chroni dziecięcego czytelnika przed niebezpieczeństwem demaskacji i ujawnieniem tego, „co dzieje się poza tekstem”. Jednak dorosły odbiorca zauważa niepokojące pęknięcia w strukturze baśni, przez które wyzierają zaskakujące, dotąd raczej nie do pomyślenia, sensory. Lektura *Akademii*... rozpisana na głosy o katastrofie tekstowego świata, zniknięciu mistrza, ciemnościach pokrywających ziemię i wyczerpaniu się literatury, o której fikcyjności zaświadcza sam twórca, sytuuje ją bliżej *Ocalonego* Tadeusza Różewicza niż optymistycznego finału niosącej pocieszenie baśni.

Czym jest wymazywanie?

Pojawienie się autora w *Akademii pana Kleksa* nie stanowi tylko odsłonięcia tajemnicy baśni. Figura Jana Brzechwy zdaje się wszak zna-

¹²² Ibidem, s. 155.

¹²³ B. KRUPA: *Miłość — język — Zagłada. „Tworki” Marka Bieńczyka*. W: IDEM: *Opowiedzieć Zagładę. Polska proza i historiografia wobec Holocaustu* (1987–2003). Kraków 2013, s. 333. O prekursorskiej roli narracji *Tworek* pisze również Marta Cuber: „Pisarze ogłaszający w 2008 roku własne wersje Zagłady mieli już zatem do zrobienia znacznie mniej niż autor *Oczu Dürera* w 1999 roku. Pozostało im dokonać wyboru, jaką konwencję uczynią nośnikiem hipotetycznej opowieści o Zagładzie i z czym dyskursem filozoficznym ją sprzymierzą”. M. CUBER: *Zagłada jako klisza fabularna. O opowieści Mariana Pankowskiego „Była Żydówka, nie ma Żydówki”*. W: EADEM: *Metonimie Zagłady. O polskiej prozie lat 1987–2012*. Katowice 2012, s. 79.

czyć więcej niż postać Czarnoksiężnika z Krainy Oz, który ostatecznie okazuje się zwykłym człowiekiem uwięzionym zarówno w przestrzeni, którą włada, jak i w formie, którą przyjął. Odsłonięcie struktury baśni przez twórcę pana Kleksa dowodzi niezbicie przynajmniej jednej kwestii. Opowieść nie stanowi eskapistycznego wybryku, biorącego w nawias wojenny kontekst. Ujawniający się autor nie jest przecież dowodem na istnienie odrębnego świata baśni, który otwiera się przed czytelnikiem zaraz po przejściu przez szafę. Przeciwnie — zaświadcza o nieistnieniu baśni, a tym samym przekonuje, że jest ona tylko prestigitatorską sztuczką. W takim ujęciu bajkopisarz porzuca status *homo magicusa* na rzecz *homo trickstera*, a to oznacza, że miejsce cudowności i magii zajęła kuglarska sztuczka, której jedyny cel stanowi rozrywka. Takie odczarowanie literatury sprawia, że przestała już chronić odbiorców przed demonami rzeczywistości.

Choć sama baśń nie jest zakazana, to dopisany do niej został krytyczny komentarz podkreślający jej umowność. Ta glossa zawiera coś więcej niż tylko ogłoszenie zwycięstwa dojrzałości nad dzieciństwem, można ją bowiem uznać za manifest triumfu rzeczywistości nad fikcją. To przecież w rzeczywistym świecie dzieci porzucają lekturę, aby malować szubienice. Co zatem sprawi, że w pisanej po wielu latach ostatniej części trylogii Jana Brzechwy klęska baśni przedzierzgnie się w triumf jej władcy?

Pozostaje jeszcze jeden istotny problem, którego postawienie niechybnie prowadzi na grząski grunt, a mianowicie w przestrzeń fantazmatów autorskich intencji. Innymi słowy, należałoby podjąć ryzyko zadania nieprofesjonalnego pytania, które zamiast jednej pewnej przywołuje całą listę rozmaitych odpowiedzi. Czy autodemaskacja twórcy może mieć jeszcze inne znaczenie oprócz tego, o którym wcześniej wspomniałam?

Odpowiedź będzie się sytuować w przestrzeni fenomenologii tworzenia. Proponuję przeczytać zakończenie *Akademii pana Kleksa* w kontekście znaczenia, jakie generuje pojęcie „wymazywanie”. Sytuuje się ono w obszarze pamięci i zapominania, a co za tym idzie — również antybiografii. Otóż jak twierdzi Monika Muskała, ta ostatnia to

autobiografia pisana przeciwko wszystkiemu, co ukonstytuowało jej autora, pisana przeciwko sobie¹²⁴.

Wymieńmy pojęcie „biografia” na „baśń”. Jeśli baśniowego narratora zastąpi autor podający z kolei w wątpliwość historię, której czytelnik długo zawierał, to przecież konstruuje on nie tyle „anty-

¹²⁴ M. MUSKAŁA: *Testament pisarza*. „Didaskalia” 2001, nr 42, s. 11.

baśń”, bo ta przecież, jak wcześniej wykazałam, weryfikuje istniejący baśniowy kanon, ile przekonuje, że jest ona zmyśleniem, a więc nie stanowi ani początku, ani nawet jednego z elementów należących do postmodernistycznego systemu literackich odwołań. Ale to przecież nie wszystko.

Można odnieść wrażenie, że przywołana historia jest kreowana tylko po to, aby móc ją zapisać, a potem zapomnieć i wymazać. Dlatego dostrzegam podobieństwo między aktem negacji baśni i ideą wpisaną w *Wymazywanie*, spektakl Krystiana Lupy z 2001 roku zrealizowany na podstawie powieści Thomasa Bernharda pod tym samym tytułem. Główny bohater Franz dowiaduje się o śmierci rodziców i brata. Postanawia o tym napisać, aby uwolnić się od traum przeszłości:

Nie myśl sobie o żadnej idiotycznej powieści. To będzie tylko tekst. Rozumiesz — tylko tekst, którym będę chciał zrównoważyć swoje negatywne życie. Wszystko to zbrodnicze i przestępcze, co pleniło się tu w tym gnieździe zła, a o czym teraz się milczy, bezkarnie, bezczelnie milczy... Skończę z tym milczeniem, jeśli tylko podołam¹²⁵.

Mam wrażenie, że autor objawiający się w finale *Akademii*... załatwia jakieś porachunki nie tyle z historią, ile z baśnią. Okazuje się bowiem, że to baśń powinna zostać wyparta i wymazana jako rewanż za wyrządzoną dzieciom krzywdę. Pozwoliła ona bowiem uwierzyć im w istnienie sprawiedliwego świata, gdy tymczasem okazało się, że jego konstrukcja miała kruchość porcelany. Zatem baśń została „sprawdzona sobą”, a groteska oraz ironia — ta permanentna parabaza — uczyły z niej przestrzeń gry ujawniającej różnice między rzeczywistością a literaturą.

Baśń nie tylko należy do „zatopionego królestwa”, ale przede wszystkim jest wyraźnym znakiem cezury między narracją mityczną a narracją historyczną. Odsłonięcie autora bowiem oznacza wejście w historię, a powrót do baśniowego porządku jest niemożliwy. Nietrudno dostrzec analogię między tym przejściem i judajską koncepcją wymiany kodu biblijnego na kod historyczny:

Ów pierwotny, archetypowy świat z czasu-snu na jawie, przedstawiony w Biblii jedynie w opowieści o Raju w księdze *Genesis*, został nieodwołalnie porzucony. Wraz z wyjściem Adama i Ewy

¹²⁵ Fragment pochodzi z maszynopisu adaptacji *Wymazywania*. Cytuję za: A.R. BURZYŃSKA: *Unicestwić, wymazać, przepisać, odbić, wyzwolić. „Wymazywanie” Krystiana Lupy i „Mała narracja” Wojtka Ziemilskiego wobec historii i Historii*. W: *Zła pamięć. Przeciw-historia w polskim teatrze i dramacie*. Red. M. KWAŚNIEWSKA, G. NIZIOLEK. Wrocław 2012, s. 59.

z Edenu rozpoczyna się historia, historyczny czas staje się rzeczywistością, a droga powrotna zostaje odcięta na zawsze¹²⁶.

Szczęśliwe dzieciństwo zakłócone i w konsekwencji zniszczone przez wojenny kataklizm przekształca się w narrację, opowieść o mitycznej przeszłości, która choć przypomina o istnieniu praźródła widzialnego świata, to jednak nie daje szans na powrót do niego¹²⁷. Ostatni rozdział *Akademii pana Kleksa* stanowi definitywne zerwanie z baśniową narracją, która odtąd w przestrzeniach tekstowego świata może uchodzić za opowieść chasydzką. Utkana jest przecież zarówno z tradycji literackiej, jak i z żydowskich źródeł: Biblii oraz Kabały. Jej centralna postać to

na poły mityczna, charyzmatyczna osoba cadyka, świętego. [...] Cadyk stara się zachować optymizm nawet w dolinie śmierci. Jego koncept czasu wiecznego pozwala mu przewyżżyć brutalną rzeczywistość świata. Wierzy niezłomnie, że zło jest chwilowe i że dobro musi ostatecznie zatriumfować¹²⁸.

Postać Kleksa nie do końca wpisuje się w taki model cadyka. Mimo że pociesza swych wychowanków i przekonuje, że domyślał się takiego finału historii („— Nie przejmujcie się, chłopcy, tym wszystkim. Domyślałem się, że takie właśnie będzie zakończenie naszej bajki. [...] Zamiast jednak się martwić, zaśpiewajmy sobie lepiej kolędę. Zgoda?”¹²⁹), to jednak przyznaje, że utracił swą cudowną moc. O tym, że dobro musi ostatecznie zatriumfować, czytelnik będzie mógł się przekonać dopiero za dziewiętnaście lat. Wtedy ukaże się ostatni tom trylogii — *Tryumf*

¹²⁶ Y.H. YERUSHALAMI: *Zachor. Żydowska historia i żydowska pamięć*. Przeł. M. Wójcik. Warszawa 2014, s. 42.

¹²⁷ Warto na marginesie tych rozważań zaznaczyć, że żydowskość często bywa definiowana jako opuszczenie. Wystarczy przywołać opowieści o opuszczeniu przez Abrahama swej ojczyzny oraz wyprowadzeniu Izraelitów z Egiptu i nadaniu im praw na górze Synaj. Według Witte’a, „To podwójne wydarzenie, stanowiące podstawę kanonicznych pism żydostwa, powoduje, że naród Izraela nie definiuje w owych pismach samego siebie w kategoriach zdobywanej i zajmowanej przestrzeni. Przeciwnie — swoją tożsamość odnajduje on w opuszczeniu ziemskiej ojczyzny i w odniesieniu do objawionego prawa Bożego, *Tory*, która staje się dlań — jak to trafnie formułuje Heinrich Heine — »przenośną ojczyzną«. B. WITTE: *Pamięć kulturowa i żydowska historiografia — Moses Mendelssohn*. W: IDEM: *Żydowska tradycja i literacka nowoczesność*. Heine, Buber, Kafka, Benjamin. Przeł. R. KUBICKI i A. MALITOWSKA. Warszawa 2012, s. 13–14.

¹²⁸ Y. ELIACH: *Wstęp*. W: EADEM: *Chasydzkie opowieści z czasów Holocaustu*. Przeł. M. Wójcik. Kraków 2014, s. 16. Ponadto cadyk pochodzi ze świata, który dopiero nadejdzie (*Olam Haba*), czego potwierdzeniem jest ostateczne zwycięstwo dobra w *Tryumfie pana Kleksa*.

¹²⁹ J. BRZECHWA: *Akademia...*, s. 112.

pana Kleksa. Ale w jego kręgu odbiorców na próżno szukać czytelników *Akademii...* sprzed dwu dekad. I choć dla wojennego pokolenia dzieci nie przewidziano happy endu, to ich pociechom zaproponowano przepracowanie traumy swych rodziców.

Młodsze siostry *Akademii...*, czyli książki, których nikt nie czyta

Zaproponowano im *Podróżę pana Kleksa*, czyli swego rodzaju traktat o języku. Przestrzeń Kleksowych peregrynacji stała się pretekstem do napisania traktatu filologicznego, którego centrum stanowi słowo i związany z nim zapis. Pan Kleks wraz ze swą wierną drużyną podejmuje się niebezpiecznego zadania polegającego na zdobyciu atramentu potrzebnego do zapisu bajek.

Bajdocja cierpi na brak niebieskiego płynu, zresztą język ojczysty jej mieszkańców również wskazuje pewnego rodzaju wybrakowanie. Bajdocka fonetyka nie uwzględnia bowiem samogłoski „u”,

Dlatego też MUR po bajdocku posiadał brzmienie MR, UCHO po bajdocku, było CHO, MUCHA — MCHA [...] ¹³⁰.

Czytelników kontynuacji *Akademii pana Kleksa* taki rozwój fabuły nie powinien dziwić. Skoro baśń zdołał pokonać mechanizm zła, w dosłownym i przenośnym znaczeniu tego słowa, to również jej język musiał ulec destrukcji. Rozpad kodów przywodzący na myśl chaos, jaki opanował świat po zniszczeniu wieży Babel, jest lejtmotywem drugiej części przygód pana Kleksa.

Pierwszym przystankiem podczas lingwistycznej wędrówki załogi z Bajdocji jest Abecja. Zamieszkują ją stworzenia podobne do wielkich pajaków z kulistymi kadłubami wspartymi na sześciu rękach, zakończonych ludzkimi dłońmi. Język Abetów nie należy do skomplikowanych — z dwu otworów na ich głowach wydobywają się w nierównym rytmie proste dźwięki: „a” i „b”. Ten nieskomplikowany kod jednak nie wystarcza, aby porozumiewać się z przybyłymi żeglarzami. Pomocny okazuje się więc język migowy. Abeci są nastawieni pokojowo, jednak zajmują się porywaniem statków po to, aby załogi mogły uczyć ich rzemiosł nieznanych w Abecji. Wydaje się, że alfabet Abetów ograniczony

¹³⁰ J. BRZECHWA: *Podróżę pana Kleksa*. Wrocław 1990, s. 7.

do dwu pierwszych liter odzwierciedla ich „intelektualne” możliwości. Ubogi język nie może stać się kodem samodzielnie myślących, twórczych istot. Skoro więc granice języka Abetów po Wittgensteinowsku wyznaczone są przez dwie litery, to również granice ich światopoglądu mają mocno ograniczony zasięg. Dlatego też Abeci, w odróżnieniu od wspólnoty Akademii, nie studiują tekstu/liter, lecz zapewniają filologiczną wyrwę przemocą, która jest jedyną, jaką znają, formą aktywności prowadzącą do nawiązania kontaktu z Innym:

— Nie żywimy złych zamiarów względem ludzi — rzekł jeden z Abetów uśmiechając się obojętnie ust równocześnie — chodź nam tylko o to, aby od żeglarzy uczyć się wiedzy i mądrości ludzkiej¹³¹.

Atramentu nie używają również mieszkańcy Przylądka Aptekarskiego, jak bowiem twierdzi Pierwszy Admirał Floty Alojzy Bąbel,

Pisanie godne jest gryzipiórków, lecz nie farmaceutów. Po prostu każdy z nas w swoim dziale zna na pamięć tysiąc dwieście recept. I to nam wystarcza¹³².

Niedoszły wychowanek Akademii reprezentuje rządy inżynierów — speców od posługiwania się hermetycznymi, sobie tylko znanymi formułami. Kod farmaceutyczny zostaje sprowadzony do zaleceń, instrukcji i przepisów. W takiej kolekcji językowych form nie ma miejsca na spontaniczność, subiektywizm czy idiolekt. Język odznacza się chirurgiczną precyzją z wyraźną intencją przypisaną każdej wypowiedzi. W taki sposób higienizacji języka dbają o jego dobrą formę.

Wyprawa po „atramentowe runo” dociera do totalitarnej Patetonii. Jej mieszkańcy noszą okulary, w których odbijają się ich wszystkie myśli. Obrazy więc zastępują język, a taka wymiana kodu oznacza rezygnację z możliwości interpretacji swych myśli, widoczne są bowiem tylko obrazy pozbawione komentarza tego, kto je kreuje. W takim modelu komunikacyjnym konieczne jest ujawnienie się, a niemożliwy okazuje się dialog. Każdy z Patetończyków zdaje się podwójnie uwikłany w ten totalitarny i totalizujący system — podgląda i jest podglądany. Okazuje jednak się, że

Patetończycy nie miewają myśli, które chcieliby ukryć przed innymi. Obawiam się, że niejeden z was będzie wołał wyrzec się cudownych okularów niż zdradzić się ze swoimi myślami [...] ¹³³.

¹³¹ Ibidem, s. 27.

¹³² Ibidem, s. 96.

¹³³ Ibidem, s. 46.

W tej totalitarnej krainie atrament nigdy nie był potrzebny, bowiem jej mieszkańcy mają niezwykłą zdolność zapamiętywania słów, cyfr i myśli. Jednakże ich mnemotechniczne zdolności wiążą się tylko z kodowaniem obrazów, między którymi nie zostaje wytworzona żadna więź budująca pełną narrację. Nie takiej opowieść i nie takiego zapisu domaga się pan Kleks¹³⁴.

Pamięć jest zatem maszyną, która odczłowiecza. Brzechwa przetwarza tu znany z *Akademii...* motyw lalki mającej nieludzkie możliwości uczenia się. Alojzy jest najzdolniejszym uczniem pana Kleksa, choć przecież on sam nigdy nie wszedł w prawdziwy dialog ze swym mistrzem. Okazuje się bowiem, że wiedza i tajemnice, które Alojzy posiadał i w szybkim tempie sobie przyswoił, czynią z niego swoistego rodzaju *self-made* mana, niemającego przeszłości, zobowiązań wobec innych czy, co najważniejsze, przeżytej, a nie jedynie nabytej historii.

Nietrudno w takiej kreacji maszyny dostrzec buntownika przeciw systemowi, nauczaniu czy Akademii¹³⁵, tym bardziej że w trzeciej części trylogii przejdzie on zadziwiającą metamorfozę. Zostanie skonstruowany od nowa, czy raczej zredekonstruowany, a zmiana jego postępowania sprawi, że stanie się prawdziwym człowiekiem. Człowieczeństwo

¹³⁴ Tylko jeden członek załogi jest zachwycony Patetonią. Niewidomy sternik z własnej woli pozostaje w krainie Arcymechanika, ponieważ jedynie tam produkuje się szkła, które pozwalają mu widzieć. Pan Kleks rozumie jego wybór, choć on sam zbyt sobie ceni wolność, aby kosztem odzyskania wzroku dać się zniewolić. Wątek sternika można zapewne interpretować w kontekście opresyjnego systemu państwa totalitarnego, ponieważ niewidomy rzeczywiście odzyska wzrok, ale na zasadach dyktowanych przez Arcymechanika. Będzie widzieć tak, jak tego chce system. W zamian za takie systemowe widzenie oczekuje się od niego wyjątkowej lojalności — musi obnażyć swe myśli.

¹³⁵ Tak tę postać interpretuje Magdalena Radkowska-Walkowicz, pisząc, że Alojzy „Staje się doskonały, a przez to mniej ludzki, tak jak mniej ludzcy byli grzeczni chłopcy w Akademii, chłopcy sprzed inicjacji. Moglibyśmy zapytać: kto tak naprawdę był sztuczny? Czy Adaś Niezgódka [...] i jego koledzy, czy może Alojzy?”. M. RADKOWSKA-WALKOWICZ: *Sztuczne dzieci...*, s. 125. Dziecko, mimo przypisanej naturalności, dość często było utożsamiane z marionetką. Zob. G. LESZCZYŃSKI: *Lalki w teatrze świata*. W: IDEM: *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze II połowy XIX i XX wieku. Wybrane problemy*. Warszawa 2006.

Dostrzeganie w Alojzym większej naturalności niż ta, która charakteryzuje innych chłopców, wydaje się uzasadnione, jeśli pominąć ironiczną wymowę *Tryumfu pana Kleksa*. Wtedy rzeczywiście człowiek-maszyna wpisuje się w Foucaultowską koncepcję opresji, maszyna bowiem „jest zlepkiem materialistycznej redukcji duszy i ogólnej teorii tresury, którego centrum stanowi pojęcie »podatności« dołączające do ciała dającego się analizować ciało dające się manipulować. Podatne jest ono wtedy, gdy da się je podporządkować, używać, przekształcać i doskonalić”. M. FOUCAULT: *Podatne ciała*. W: IDEM: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przeł. T. KOMENDANT. Warszawa 2009, s. 132.

więc, podobnie jak w przypadku Pinokia, jest nagrodą za pracę nad sobą. Mechaniczna lalka, tak jak drewniana kukła, zasłużyła na uczłowieczenie. Jednak sam pan Kleks, mimo że czuje się dumny ze swego dzieła, wydaje się nieco z niego drwić, szczególnie wtedy, gdy przychodzi mu wracać do przeszłości Alojzego:

[...] ludzie nauki wiedzą, że przeszłość każdego człowieka zmienia się w miarę potrzeby, a nieraz ulega zapomnieniu. Pan Alojzy Bąbel stał się zupełnie kim innym i liczy się tylko to, co przed chwilą o nim powiedziałem¹³⁶.

Słowo ma moc sprawczą, ale w związku z tym potrafi również unieważniać to, co zostało wcześniej powiedziane. Konsekwencją takiego podejścia jest przekonanie, że każdą historię można napisać od nowa. Taki pogląd raczej trudno przypisać panu Kleksowi, strażnikowi porządku pisma. Jego artykulacja wynika raczej z pozatekstowego kontekstu. Książka wydana w 1965 roku może przecież stanowić formę komentarza małej stabilizacji. W tym sensie Alojzy jest idealnym produktem swych czasów, które nie przestrzegając reguł historycznej narracji, generują swoje zasady, pozwalające na wykreowanie nowego-starego członka dobrze funkcjonującego systemu.

Wydaje się, że taka przyhistoryczna interpretacja znajduje swe uzasadnienie w zapowiedzi Brzechwy stwierdzającego, że *Tryumf pana Kleksa* będzie eksperymentem. Oznaczało to, że autor

Warstwę baśniową przeznaczy dla dzieci, a satyryczną dla dorosłych¹³⁷.

Zatem sygnalizowane w *Podróżach...* filologiczne kłopoty z kodem, w *Tryumfie...* zyskują zupełnie inny wydźwięk, ponieważ traktat o niemocy języka przekształca się w traktat o manipulacji językowej w PRL-u, wszak przemówienie Kwaternostrą I do złudzenia przypomina wystąpienia ówczesnych dygnitarzy:

Co roku wywozimy za granicę pięćdziesiąt milionów jajek, a za uzyskane dewizy sprowadzamy sto tysięcy zegarków¹³⁸.

Zanim jednak Pan Kleks zdobędzie się na ironiczny i autoironiczny komentarz, musi drugi raz pogodzić się z klęską. Został pokonany jako nauczyciel, poniósł klęskę jako podróżnik i zdobywca. Konkwista krain

¹³⁶ J. BRZECWA: *Tryumf pana Kleksa*. Wrocław 1991, s. 90.

¹³⁷ Zob. M. URBANEK: *Brzechwa...*, s. 259.

¹³⁸ J. BRZECWA: *Tryumf...*, s. 28.

wyobrażonych nie przyniosła upragnionego atramentu. Dlatego Kleks musi się poświęcić — przemienia swe ciało w atrament. To przeistoczenie uświęca akt pisanie¹³⁹. Przymierze z pismem, z historią zostało odnowione, a światu przywrócono utraconą harmonię. Choć pan Kleks podobnie jak w *Akademii...* zmienia swą postać, tym razem bowiem przyjmuje formę butli inkaustu, to jednak zakończeniu *Podróży...* odmówiono chwytu znanego z pierwszej części trylogii, który zdemaskowałby fikcję i potwierdziłby umowność opowieści. Dzięki poświęceniu mistrza świat pozostał w ramach baśni. I choć sam Kleks znika, a jego miejsce zajmuje Wielki Bajarz, to ciągle przecież pozostaje w przestrzeni opowieści. To istotna różnica, biorąc pod uwagę finał *Akademii...*, w którym zamiast Kleksa pojawia się sam autor.

Ryszard Koziołek w rozprawie poświęconej wujowi Tarabukowi, kluczowej postaci *Przygód Sindbada Żeglarza*, zauważa, że „człowiek-litera” ponosi klęskę, ponieważ choć

odkrył ciało — cudze i własne — jako przedmiot ujarzmiania za pomocą dyskursów, niewiele o nim wie. Traktuje je z naiwnością oświeceniowych dydaktyków, jako *tabula rasa*. Tymczasem okazuje się, że pod powierzchnią zapisanej znakami skóry pisze się już nowa historia, daleko skuteczniejsza od jego poezji¹⁴⁰.

Jak widać, koligacje rodzinne nie zobowiązują, bo pan Kleks, człowiek-atrament, w przeciwieństwie do postaci stworzonej przez Leśmiana, prywatnie kuzyna Brzechwy, choć rezygnuje z ludzkiej postaci, to nie pozwala na uruchomienie się w znaku litery. Stagnacja jest bowiem obca historii zapisywanej atramentem, której narracja rozlewa się niczym rzeka, a jej meandry nie pozwalają przyzwyczaić się czytelnikowi do trasy lekturowego rejsu.

I jeszcze jedna różnica: o ile wuj Tarabuk popełnia grzech *hybris*, niejako zastępując swe człowieczeństwo tworzonym przez siebie tekstem, o tyle pan Kleks z człowieczeństwa rezygnuje, aby paradoksalnie właśnie tej wartości dać świadectwo.

Historii, wydaje się mówić pan Kleks, nie piszemy my, lecz pisze się ją nami.

¹³⁹ Pisząc o uświęcaniu, mam na myśli żydowską mistyczną koncepcję pisma, według której, aby „mogło zaistnieć cokolwiek oprócz [Boga — M.W.D.], musiał [On — M.W.D.] stać się słowem. Tchnął więc swoje Imię, pojmowane jako obecność, w litery i słowa w tekście Tory”. S.J. ŻUREK: *Synowie księżycy. Zapisy poetyckie Aleksandra Wata i Henryka Grynberga w świetle tradycji i teologii żydowskiej*. Lublin 2004, s. 90.

¹⁴⁰ R. KOZIOŁEK: *Wuj Tarabuk i nędza pisania...*, s. 212. Określenie „człowiek-litera” również pochodzi z tego artykułu.

Trudny przypadek *Tryumfu pana Kleksa*

A jakby tego wszystkiego było mało, Brzechwa-Lesman chciał uczynić idolem polskich dzieci niejakiego Ambrożego Kleksa, człowieka niewiadomego pochodzenia, niewiadomej religii (choć wiele sugerować może noszony przezeń czarny chałat i długa broda) i niewiadomej profesji (bo przecież nie można poważnie traktować jego rzekomej Akademii, w której naucza się kleksografii), przedstawiającego się w dodatku jako doktor nauk tajemnych. Kleks utrzymuje podejrzane kontakty na Wschodzie i dysponuje najnowocześniejszymi środkami technicznymi, jakie wykorzystują w swej pracy obce wywiady (oko, które jest w stanie wysłać na przespiergi w kosmos, to przecież nic innego jako sonda szpiegowska najnowszej generacji, a okularów, które w miarę potrzeby zamieniają się w rower, nie powstydziliby się sam James Bond)¹⁴¹.

Oto fragment felietonu Mariusza Urbanka pt. *Precz z Brzechwą* opublikowanego na łamach „Odry” w 2007 roku. Artykuł, choć miał być jedynie dziennikarskim żartem, doprowadził do niezwyklej aktywności internautów, których większość była oburzona absurdalnością zarzutów stawianych kultowej książce dla dzieci. Najbardziej żarliwi obrońcy baśni starali się sformułować rzeczowe argumenty przeciwko dziennikarskim kalumniiom. Eksperyment się powiódł, ponieważ satyryczny tekst wciągnął do dyskusji, która nie tylko obnażyła polskie lęki i uprzedzenia, ale również dowiodła niezwyklej kontrowersyjności twórcy *Akademii pana Kleksa*.

Mimo sympatii do partii rządzącej Brzechwa zaprojektował *Tryumf pana Kleksa*. Pierwotnie ostatnia część trylogii zaczynała się tak:

Przed laty, jak powszechnie wiadomo, istniała w naszym kraju Akademia Pana Kleksa, uczelnia, która cieszyła się w całym świecie zasłużonym poważaniem i rozgłosem. Stamtąd wywodzą się najwybitniejsi nasi uczeni, że wymienię choćby profesora Mętlika, autora dzieła *O wpływie pełni księżyca na wymiary kocich ogonów*, czy magistra Kleja, słynnego wynalazcy proszku przeciw rekinom¹⁴².

Ostatecznie jednak autor zdecydował się na inny początek:

Akademii pana Kleksa ukończyło w tym roku trzech Aleksandrów, dwóch Anastazych, czterech Albinów, dwóch Agenorów, trzech Aleksych, jeden

¹⁴¹ M. URBANEK: *Brzechwa...*, s. 312.

¹⁴² Ibidem, s. 259.

Andrzej, jeden Apolinary i ja. [...] Po wspólnym uroczystym obiedzie odśpiewaliśmy chórem hymn Akademii, po czym pan Kleks, stojąc swoim zwyczajem na jednej nodze, wygłosił do nas pożegnalne przemówienie: [...] Każdy z was pójdzie odtąd własną drogą, a ja... Ja muszę się udać do krainy, która na mojej mapie figuruje jako Alamakota. O ile pamiętacie, utknęli tam przed laty bajdoccy żeglarze. Obowiązek nakazuje mi ich odszukać¹⁴³.

Wydaje się, że nastąpiło przerwanie ciągłości opowieści. O ile jeszcze *Podróże pana Kleksa*, choć pozbawione obecności Adasia, łączyły się fabularnie z *Akademią...*, o tyle *Tryumf...* sprawia wrażenie dopisanego do istniejącej już historii, jednak bez dbałości o narracyjną konsekwencję. Ostatnia część trylogii sugeruje bowiem, że działalność Akademii wygasła w naturalny sposób, wszak to sam mistrz podjął decyzję o jej rozwiązaniu. Skoro więc formuła powieści uniwersyteckiej¹⁴⁴, a może baśni uniwersyteckiej, została wyczerpana, należy ją porzucić. Jak jednak pogodzić dramatyczny i zarazem demaskatorki finał *Akademii...* z zupełnie nielicującym z nim początkiem *Tryumfu...*?

Jedno z możliwych rozwiązań podpowiada, że ostatnia z części adresowana była do zupełnie innej grupy czytelników niż *Akademia...*, która, jak już wspomniałam, sygnalizowała koniec baśniowych narracji. *Tryumf...* wydany w 1965 roku oprócz tego, że może uchodzić za zakamuflowaną satyrę na peerelowską rzeczywistość, to jeszcze zajmuje się problematyką wpisującą się z opowieści „małej stabilizacji”. Już sam początek baśni naznaczony jest niemal socrealistycznym optymizmem — oto chłopcy opuszczają szkołę, aby uczynić świat lepszym. Wiedza zdobyta w Akademii powinna być odpowiednio spożytkowana i rzeczywiście cel zostaje osiągnięty. Jednak epicka rozlewność *Tryumfu...* w niczym nie przypomina zwartej narracji *Akademii...* czy nawet *Podróży...* Wydaje się, że *Tryumfowi...*, choć to dość ryzykowne, lecz obrazowe porównanie, bliżej jest do *Pamiętnika znalezionej w Saragossie* niż do powieści przygodowej. Opowieści poszczególnych postaci wypierają akcję, która pod ich wpływem przyjmuje nierówny rytm. I nie wiadomo już, czy ważniejsza jest opowieść Anemona Lewkonika czy wątek jednej z centralnych postaci trylogii — Alojzego Bąbla. Miłosne perypetie Adasia przeplatają się z kolejnymi wyczynami pana Kleksa, coraz mniej magicznymi, a coraz bardziej „totalitarnymi”.

Czytelnik ma zresztą wrażenie, że pan Kleks zaczyna totalizować swe działania, zamieniając je w system przymusu. Chce zmusić najstar-

¹⁴³ J. BRZECHWA: *Tryumf...*, s. 6.

¹⁴⁴ Zob. hasło *campus novel*. W: *Słownik gatunków i rodzajów literackich*. Red. G. GAZDA, S. TYNECKA-MAKOWSKA. Kraków 2006.

sze drzewo na świecie do mówienia, konstruuje Kleksyczny Wsączalnik Domózgowy, a wszystko po to, aby udoskonalić metody pamiętania i uczenia. Można powiedzieć, że gabinet czy bibliotekę uczony zamienia na laboratorium, w którym preparuje swe homunkulusy. Ofiarą takiej opresyjnej edukacji pada oczywiście Alojzy, który dzięki udoskonalonemu oprogramowaniu zmienia się w przykładowego chłopca. Być może warto w tej nieprawdopodobnej metamorfozie dostrzec autorski komentarz do pozaliterackiej rzeczywistości, w której ideałem nowego systemu kształcenia jest młody człowiek przywrócony społeczeństwu dzięki pedagogice spod znaku Antona Makarenki. Nie należy również zapominać, że lata sześćdziesiąte to czas nasilającego się antysemityzmu...

W *Tryumfie*... znalazło się również miejsce na tematy dotąd nieobecne w baśni. Mam tu na myśli dygresję na temat kobiet, ich natury, urody i prawa do decydowania o swym losie. Rezeda, ukochana Adasia, wpisuje się we wzorzec słabej i bezbronnej kobiety, zresztą zapadając w sen — podobnie jak Śpiąca Królowna — zostaje na dłuższy czas wyłączona z baśniowej narracji. Jej przeciwieństwem jest Piwonia, która swego przeznaczenia upatruje w tworzeniu, dlatego też postanawia nie wychodzić za mąż, wszak, jak twierdzi, prawdziwy poeta powinien być wolny. Kreacja Piwonii jest wyjątkowa, gdyż w świecie pana Kleksa kobiety nie mają wysokich notowań. Są istotami, podobnie jak u Brunona Schulza, bez polotu i fantazji, skazanymi na wygnanie z przestrzeni poezji. Pan Kleks, obiecując Adasiowi pomoc, zauważa:

Bądź pewny, że pomogę ci w odszukaniu ojca. Mówię: ojca, gdyż o twoją matkę jestem spokojny. Takim kobietom nie zdarzają się ptasie przygody [...]¹⁴⁵.

Od momentu wydania *Sklepów cynamonowych* „ptasie przygody” kojarzą się z ojcem-ptakiem i służącą Adelą przeganiającą skrzydlatych sprzymierzeńców poezji z ojcowskich przestrzeni. Jednak Piwonia nie tylko śmiało wchodzi w męski świat literatury, ale również nie poddaje się dyktatowi miłości, tak jak to uczynił wuj Tarabuk, który zrezygnował z tworzenia na prośbę swej żony.

Postać poetki feministki sprawia, że w *Tryumfie* co jakiś czas wraca temat pisania i tworzenia. Te ciągle powtarzające się autotematyczne nawroty przekonują, że motyw artystycznej kreacji, podobnie jak we wcześniejszych częściach trylogii, nadal pozostaje niezwykle istotny. Władza nad opowieścią ponownie zostaje przekazana Adasiowi Niezgódce, tak bowiem jak w Akademii, również w ostatniej części od-

¹⁴⁵ J. BRZECHWA: *Tryumf*..., s. 65.

grywa rolę narratora. Adaś jest narratorem „demokratycznym”, a to oznacza, że nawiązuje kontakt z czytelnikiem, tłumaczy się ze swych wyborów:

Dziwi was pewno, że w poprzednim rozdziale pan Kleks pojawił się tylko przez krótką chwilę, na samym początku, a potem cały czas był nieobecny. Zdziwienie wasze jest całkiem uzasadnione, gdyż pan Kleks, jako główny bohater tej książki, powinien być, prawdę mówiąc, stale na miejscu. Trzeba jednak wziąć pod uwagę, że uczony udał się do Alamakoty, która leży bardzo daleko, musieliśmy więc odbyć długą podróż po to, żeby nawiązać z nim kontakt¹⁴⁶.

Adaś wydaje się również narratorem niezwykle szczerym. Wspomina przecież o wyrzutach, jakie czynił mu mistrz rozczarowany jego wybujałą fantazją:

Jak ty, człowiek wykształcony, mogłeś uwierzyć w przemianę twego ojca w ptaka? [...] Weronik wszystko wyssał z palca, a ty dałeś się nabrać na taką piramidalną bzdurę. Jak ci nie wstyd?!¹⁴⁷.

A jednak to właśnie on stanie się następcą pana Kleksa. Przekazanie władzy nad Akademią odbywa się w absurdalny sposób. Uwagi pana Kleksa dotyczące niemożności przekształcenia się człowieka w ptaka on sam natychmiast podaje w wątpliwość, Kleks bowiem zmienia się w szpaka i odlatuje do Alamakoty. Okazuje się jednak, że za tajemniczą metamorfozą stoi nauka — Ambroży Kleks odkrywa kleksoplazmę, która pozwala mu przybrać postać ptaka.

Wydawałoby się, że ostatni optymistyczny rozdział *Tryumfu pana Kleksa* zatytułowany *Pożegnanie z przygodą* jest odwrotnością pesymizmu *Pożegnania z baśnią* — finału *Akademii pana Kleksa*. Adaś został sprawdzony i dowiódł, że będzie godnym następcą swego mistrza. Adam/ człowiek/„co?” dowiódł, że jest gotowy na wyzwanie, a to oznacza, że będzie uczestniczył w procesie stawania się i pośredniczył w porzucaniu, przyjmowaniu oraz przekazywaniu. Wszystko wskazuje na to, że świat odrodził się po katastrofie, światło zapanowało nad ciemnością, utracona Świątynia została odzyskana, a Ambroży Kleks formułuje kolejną wykładnię swej nauki:

Nie lekceważcie fantazji. Bez fantazji nie może powstać nic wielkiego. [...] Prawdziwy uczony nie stworzy nic przeciwko człowiekowi¹⁴⁸.

¹⁴⁶ Ibidem, s. 21.

¹⁴⁷ Ibidem, s. 144.

¹⁴⁸ Ibidem, s. 105.

Spokojny o los świata, odlatuje do Alamakoty, aby niczym Faust pomagać innym. Kraina, której nazwa jest pierwszym zdaniem z elementarza, poświadcza trwałość alfabetu, a ten z kolei gwarantuje ciągłość opowieści. To szczególnie istotne, gdyż gest pana Kleksa polegający na zamianie rąk w skrzydła przywołuje wspomniany wcześniej talmudyczny komentarz do słów Zenona z Kition. Oto bowiem dłonie Kleksa, mędrca, czekają na spotkanie z drugim człowiekiem, a zmienne w skrzydła symbolizują dar otwartego umysłu, który wyzwala i kieruje ku nieskończoności.

Ale widzę również szansę na inną interpretację zakończenia Kleksowej trylogii. Niech czytelnika nie zmyli finał baśni w stylu dwunastej księgi Pana Tadeusza noszącej tytuł *Kochajmy się*. Szczęśliwa młoda para, zdobycie tytułu doktora i awans Adasia na „dyrektora” Akademii to toposy małej stabilizacji, która usypia i sprawia, że więcej się już nie pragnie. Samozadowolenie nie pozwala na wysiłek prowadzący do zmiany, a osiągnięty spokój staje się wrogiem pamięci. A przecież świat wcale nie jest tak doskonały, jak by się wydawało. Kleks opuszcza Akademię, choć i tak udaje się mu zasygnalizować „zmianę warty” w myśleniu o wychowaniu, które teraz będzie bardziej przypominać produkcję niż wymianę wolnej myśli. Kleks chce przecież multiplikować sztucznego człowieka, który zmechanizuje codzienność Alamakoty. Fabryka Bąbli ma ruszyć wkrótce, a jej produkty będą wspierały ludzi i pomagały im w codziennych obowiązkach. Akademię zastąpiła szkoła-taśma produkcyjna, a magię — nauka oraz doświadczenie. Ale to nie wszystko.

Mimo że trud opowieści znowu został podjęty, to jednak ona sama gubi swą klarowność. Wielość narracji, bohaterów, wątków i pozatekstowych kontekstów prowadzi do kakofonii głosów, w której próżno szukać inspiracji narracyjną „czystością” Akademii. Trudno przyjąć, że jest ona efektem kompozycyjnego i stylistycznego rozluźnienia opowieści. Lepiej uznać, że to skutek nietoty po upadku baśni. Zagłada baśniowego świata raz na zawsze zmieniła strategię literackie. I choć Brzechwa drugiemu pokoleniu po wojnie i Holokauście sprezentował opowieść pozornie przywracającą baśń, to jednak jej narracja jest wybrakowana, żeby nie powiedzieć: kaleka¹⁴⁹. Dosięgła ją bowiem historia,

¹⁴⁹ Być może w taki właśnie przewrotny sposób Brzechwa odpowiada na powojenne zapotrzebowanie na historie ze szczęśliwym finałem, choć przecież zainicjowana przez niego szkoła poetycka wydawała się szczególnie atrakcyjną propozycją dla młodego pokolenia czytelników: „[...] istniała potrzeba »odreagowania« po klimacie lat poprzednich, stworzenia pokoleniu wojennych dzieci możliwości relaksu psychicznego, przywrócenia autentycznego dzieciństwa wraz z jego typowymi rekwizytami sytuacyjnymi, takimi jak zabawa w gronie rodzinnym,

jeśli nie ta wojenna, to ta antysemicka, z lat sześćdziesiątych. A może Brzechwowa trylogia wcale nie jest baśnią, lecz midraszem komentującym biblijny tekst za pomocą wielkiej przypowieści?

Pan Kleks porzuca swe dzieło, a jego uczeń próbuje na nowo oddzielić światło od ciemności. Zapewne ta trudna sztuka się powiedzie, ale język utraconej baśni nigdy nie zostanie odbudowany, choć próbują go w jakimś stopniu zastąpić inne, bynajmniej niebaśniowe dyskursy. Nieprzypadkowo więc Adaś jest doktorem filologii zwierząt, można wszak podejrzewać, że ludzkie kody uległy wyczerpaniu. Sam Kleks odlatuje do Alamakoty, krainy noszącej nazwę tożsamą z pierwszym zdaniem, pratekstem będącym swoistym powitaniem czytelnika w tekstowym świecie. To fundamentalne zdanie dla późniejszych narracji, bez niego bowiem czytelnik nie zdołałby się ukonstytuować. Z jednej strony „wędrówka” do pierwszego zdania z elementarza wyraźnie podkreśla potrzebę powrotu do źródła, które jest tekstem, ale jest również pismem. Z drugiej jednak strony wyprawa do Alamakoty to sygnał, że po katastrofie konieczny jest zwrot do rzeczy pierwszych, których uważny ogląd jeśli nie przywróci utraconych znaczeń oraz związków między słowem i jego desygnatem, to przynajmniej sprawi, że wciąż możliwy będzie czysto filologiczny dostęp do świata tekstów.

W takim układzie pan Kleks jest figurą wprowadzającą ontologiczny, a co za tym idzie — filologiczny niepokój. Wciąż się staje — bywa guzkiem, butlą atramentu i ptakiem. Wymyka się nie tylko formom, ale również nazwom. Poza jedną, żydem bowiem nazywano płamę atramentu¹⁵⁰. Tym sposobem żydostwo zostało włączone w ontologię Pana Kleksa. Może więc warto dostrzec w nim Żyda, którego żywiołem

beztroski »śmiech z niczego«, penetrowanie świata fantazji”. J. PAPUZIŃSKA: *Poezja*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*. Red. A. PRZECŁAWSKA. Warszawa 1978, s. 86. Prawdopodobnie również z tego względu Brzechwa oficjalnie podjął próbę transgresji gatunków do tej pory raczej obcych literaturze dla dzieci, na przykład poematu, choć jak pisze Waksmund, najczęściej nadawał swym tekstom podtytuł „baśń”, mimo że utwory wpisywały się raczej w formułę baśni poetyckiej. Zob. R. WAKSMUND: *Od wiersza do poematu*. W: IDEM: *Od literatury dla dzieci...*, s. 299.

¹⁵⁰ Interesujące, że synonimem wyrazu „kleks” jest wyraz „żyd”. Użył go Aleksander Fredro w *Zemście*:

„CZEŚNIK

[...]

Cóż to jest?

DYNDALSKI

podnosząc się

Żyd, jaśnie panie.

Lecz w literę go przerobię.”

A. FREDRO: *Zemsta*. Wrocław 1987, s. 146.

pozostaje język należący do porządku Księgi. Uzdrawianiem okaleczonego kodu zajął się Żyd wieczny tułacz¹⁵¹, który wierzył, że

Upadek Świątyni jest — dosłownie — upadkiem świata, a zatem jej rekonstrukcja może go odnowić. I odwrotnie: rekonstrukcja świata może doprowadzić do odnowienia Świątyni¹⁵².

Dwie trylogie

Wypada w tym miejscu wytłumaczyć się z tytułu niniejszego rozdziału. Odwołuję się w nim przecież do chyba najgłębiej zakorzenionego fantazmatu polskości stworzonego przez najbardziej chyba polskiego pisarza wśród, jak by to określił Witold Gombrowicz, pierwszo- i drugorzędnych twórców. Pisarstwo Sienkiewicza dzięki przychylności tematów oraz pozornej łatwości formy aż się prosiło o bezceremonialne zawłaszczenie. Znakomicie o bezpardonowości Sienkiewiczowskiej lektury pisze Koziółek:

Sukcesem i przekleństwem Sienkiewicza był cud narracji, która prowadzi do natychmiastowego rozpoznania języka pisarza jako własnego — jakby każdy, czytając, od razu miał poczucie, że to zna, wie, rozumie. W efekcie wszyscy w Polsce znają się na Sienkiewiczu¹⁵³.

Tę samą lekturową jowialność czytelnicy przypisują trylogii Brzechwy. *Akademia pana Kleksa* uchodzi przecież za dziełko łatwe i przyjemne, dające się skutecznie, a zarazem efektownie wykorzystać na przysłowiowych lekcjach polskiego do tego stopnia, że w szkolnych scenariuszach eksploatujących baśniowy żywioł przygody pomija się dramat towarzyszący finałowi opowieści. W tym sensie w *Akademii*... w odróżnieniu od Sienkiewiczowskiej *Trylogii* nie została wpisana formuła „ku pokrzepieniu serc”.

Baśń zatem ulega zniekształceniu i przekłamaniu nie tylko dlatego, że w odniesieniu do ponadsześćdziesięcioletniego tekstu literackiego stosuje się interpretacyjny model „jazdy na pamięć”, jakby nie ufając, że

¹⁵¹ Litera jod ʾ przypomina kleks. Jod to znak Boga i Żyda. Dziękuję za tę uwagę Profesorowi Sławomirowi Jackowi Żurkowi.

¹⁵² *Księga Jecirah*. Przekł. i wstęp M. PROKOPOWICZ. Warszawa 1994, s. 19.

¹⁵³ R. KOZIÓLEK: *Jasienkiewicz*. W: *Ciała Sienkiewicza. Studia o płci i przemocy*. Katowice 2009, s. 47.

o *Akademii*... można powiedzieć jeszcze coś nowego, ale również z innego prostego powodu. Otóż nie dość, że pierwsza część Brzechwowej trylogii jest czytana, jakby była samotną wyspą, tradycyjnie bowiem pomija się *Podróżę*... i *Tryumf*..., to na dodatek bywa postrzegana przede wszystkim przez pryzmat bajeczek dziecięcych, tak charakterystycznych dla twórczości autora *Pchły Szachrajki*.

Taki klimat wokół opowieści o panu Kleksie z pewnością nie sprzyja otwarciu się na jej alternatywną lekturę. Dodatkowo zmiana pokoleń czytelników szybko wyrastających z „książek dla dzieci” sprawia, że baśń Brzechwy zastygła w interpretacyjnym bezruchu. Dziecięcy czytelnik bowiem styka się z propozycją lektury zniekształconej, zinstytucjonalizowanej i pozornie szytej na jego miarę, natomiast dorosły odbiorca, bogatszy w kompetencję kulturową, już do niej nie powraca. Tym samym w czytelniczej świadomości pan Kleks funkcjonuje jako nieszkodliwy wariat, którego niesamowity świat często bywa porównywany z fantastycznymi przestrzeniami stworzonymi przez Joanne Kathleen Rowling. Ale może właśnie na tym polega fenomen książek chętnie zawłaszczanych i pozornie znanych. Któż bowiem jako dorosły człowiek wraca do lektury Sienkiewicza?

Architektura biografii — przypadek Korczaka*

Wyobrażam sobie Korczaka w niebie, siedzącego wśród chasydzkich cadyków [...] widzę go tam w towarzystwie rabiego Suscha, który nie przyszedł na wieczorne nabożeństwo w Święto Jom Kippur, ponieważ w drodze na nie usłyszał krzyk niemowlęcia i musiał je uspokoić. Siedzi tam razem z rabbim Leibem von Sassov, który powiadał, iż człowiek niezdolny do lizania własnym językiem ran pokrywających głowę dziecka nie ma w sercu wystarczająco dużo miłości bliźniego¹.

Zwi Erich Kurzweil

Między pomnikiem a literaturą Od mapowania miasta — do mapowania pamięci

Literatura często zostaje postawiona w trudnej sytuacji, kiedy wymaga się od niej, aby była medium kreującym i przekazującym wizerunek tak zwanych wielkich ludzi. Problem wydaje się jeszcze trudniejszy, jeśli z takimi oczekiwaniami musi się zmierzyć literatura dla dzieci. Jak bowiem pisać o człowieku, który wraz z „nie swoimi” dziećmi poszedł na śmierć? Co interesujące, w artystyczne formy upamiętniania Janusza Korczaka — filmy, pomniki czy plakaty — wpisana jest figura dziecka. Szczególnie wyraźnie to stopienie w jedność opiekuna i wychowanka widać w rzeźbach przedstawiających autora *Króla Maciusia Pierwszego*.

* Fragment tekstu opublikowano w „*Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży — biografie*. Red. B. OLSZEWSKA, O. PAJĄCZKOWSKI, L. URBAŃCZYK. Opole 2015. Rozdział został zainspirowany konferencją *Geografia krain zmyślonych. Wokół kategorii miejsca i przestrzeni w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej*, która odbyła się na Uniwersytecie Warszawskim w 2015 roku.

¹ Z.E. KURZWEIL: *Vorläufer progressiver Erziehung*. Ratingen 1974. Cytuję za: E. DAUZENROTH: *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*. Przeł. T. SEMCZUK. Kraków 2005, s. 105–106.

Pomników Stary Doktor rzeczywiście ma wiele. Nie sposób pominąć jednego z najbardziej rozpoznawalnych, autorstwa Borysa Saksiera, który umieszczono na terenie Instytutu Yad Vashem. Monument przedstawia Korczaka w tłumie dzieci. Jego postać jest przysłonięta, niemal niewidoczna zza tłoczącej się grupy, którą Stary Doktor przygarnia do swej piersi. Konsekwencją takiego przedstawienia jest konieczność wydobycia jakiejś dominanty jego sylwetki. Artysta podkreślił więc twarz Korczaka, usytuowaną niemal na jednej linii z twarzyczkami dzieci, oraz jego dłoń. Oba te elementy wydają się wyolbrzymione po to, aby podkreślić znaczenie Korczakowskiej refleksji pedagogicznej, opierającej się na założeniu dialogu, a więc bliskości i kontaktu z „twarzą” Innego². Te wartości z kolei rodzą odpowiedzialność, ponieważ

Twarz i dyskurs są ze sobą związane. Twarz mówi. Mówi w tym sensie, że to właśnie ona umożliwia i rozpoczyna wszelki dyskurs. Zanegowałem przed chwilą pojęcie oglądu, aby opisać autentyczną relację z drugim; to właśnie dyskurs, a dokładniej odpowiedź lub odpowiedzialność, jest autentyczną relacją³.

Można przyjąć, że to właśnie Lévinasowska autentyczna relacja definiuje większość pomników upamiętniających Janusza Korczaka i Dzieci (taki właśnie napis widnieje na jednym z kamieni w Treblince). Do najbardziej znanych należą rzeźby Stanisława Kulona, praca Bolesława Marschalla, przedstawienia przywodzące na myśl postacie, które rozplywają się w strumieniach deszczu, autorstwa Elsy Pollak, czy figurki Jana Markowskiego, nawiązujące do tradycyjnych polskich świątków ciosanych w lipowym drewnie. W większość z tych kreacji wpisane jest podobieństwo Korczaka do Chrystusa, choć nie tak czytelne, jak w przypadku *Korczaka i dzieci* — rzeźby Zofii Woźnej. Tu Stary Doktor

² Nieprzypadkowo z placem Janusza Korczaka sąsiaduje pomnik składający się z kilkunastu, miejscami zniszczonych, kamiennych słupów, ustawionych w równych rzędach. Memoriał przypomina klasyczne zdjęcia klasowe, na których uczniowie zajmują wyznaczone przez fotografa miejsca. Ustawienie dzieci wiele mówi o samej szkole i systemie edukacji. Por. A. NAŁASKOWSKI: *Szkola w przestrzeni fotografii*. W: IDEM: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków 2002, s. 76–80. Zestawienie fotografii, pamiątki z przeszłości, ze stanem po Zagładzie jest szokujące i należy już do kanonicznych chwytów narracyjnych dotyczących Zagłady. Echa strategii porównywania tego, co było, z tym, co jest, widać choćby w *Umarłej klasie* Tadeusza Kantora czy *Naszej klasie* Tadeusza Słobodzianka. Obecność nieżyjącego na fotografii, który niczym dybuk towarzyszy ocalałemu, prawdopodobnie ukonstytuowała się także jako topos w literaturze dla dzieci. O szczególnym jego znaczeniu wspomnę w kolejnych rozdziałach.

³ E. LÉVINAS: *Etyka i Nieskończony. Rozmowy z Philippe'em Nemo*. Przeł. B. OPOLSKA-KOKOSZKA. Kraków 1991, s. 50.

niejako stapia się z przytulonym do niego dzieckiem, a opuszczona głowa wyraźnie sugeruje analogię do męczeńskiej śmierci Chrystusa.

Pomniki wielkiego pedagoga stanowią nie tylko formę pamięci. Katarzyna Stachowicz w wydanej w 2012 roku biografii Korczaka stwierdza, że

W Warszawie stoją już cztery pomniki, przy niemal każdej siedzibie placówek, którymi Korczak kierował, niekiedy w miejscach zniszczonych przez wojnę, a jakoś się z nim łączących. Ostatni został odsłonięty w roku 2003 przed Pałacem Kultury i Nauki, gdzie mieściła się siedziba Domu Sierot na ulicy Siennej 16, skąd on, wychowawcy i dzieci wyszli w sierpniu 1942 roku na Umschlagplatz⁴.

Jak widać, pomniki stają się punktami orientacyjnymi na planie miasta, które w jakimś sensie należy także do Korczaka i jego dzieci. Mapowanie Korczakowskich miejsc stanowi próbę osadzenia narracji przeszłości we współczesnej pamięci metropolii. I tak, pomnik przy ulicy Jaktorowskiej 6 przypomina o Domu Sierot, który mieścił się przy Krochmalnej 92, pamiątkowy głąz przy Liceum Ogólnokształcącym im. Władysława IV przypomina, że Korczak był absolwentem Gimnazjum Praskiego, a pomnik na cmentarzu żydowskim przy ulicy Okopowej pełni funkcję symbolicznego grobu. Najmłodszy pomnik, o którym wspomniała autorka biografii, według projektu Zbigniewa Wilmy, przedstawia Korczaka otoczonego dziećmi. Grupa stoi pod uschniętym drzewem, którego konary układają się w ośmioramienną menorę. Drzewo stanowi nie tylko *axis mundi* świata, którego już nie ma, lecz także centrum tego, który nadal trwa.

W takim ujęciu zdumiewający wydaje się fakt, że Korczak, choć przedstawiany z najmłodszymi, dla nich samych pozostaje niedostępny. Historia życia Henryka Goldszmita zamknięta w nieruchomej rzeźbie pozwala na przemilczenie tragicznego finału. Historia jego życia zaprzeczona literackiej narracji domaga się jednak kompletności. Oznacza to nie lada wyzwanie dla twórców pragnących przybliżyć sylwetkę Starego Doktora najmłodszym czytelnikom. Postać pedagoga wydaje się egzystować w „strefie chronionej”, która nie do końca pozwala na artykulację finału historii.

Z podobnymi problemami dotyczącymi sposobu narracji zmagali się również Andrzej Wajda, twórca filmu pt. *Korczak*. Kiedy szukał dla swego przedsięwzięcia finansowego wsparcia, pewien amerykański producent stwierdził:

⁴ K. STACHOWICZ: *Korczak*. Warszawa 2012, s. 143.

Niech pan nie zavraca sobie głowy — powiedział. — W Ameryce nigdy nie powstanie film o Korczaku. Człowiek, który 200 dzieci zaprowadził do gazu, nigdy nie będzie bohaterem amerykańskim⁵.

Rzeczywiście, dla amerykańskiej kultury, szczególnie masowej, tworzącej superherosów, których misja kończy się sukcesem, „materiały” z życia Korczaka nie wydają się atrakcyjne⁶. Jak zauważa Grzegorz Leszczyński:

Korczakowska wizja życia i człowieka jest skrajnie antybaśniowa. Nie ma cudownych pomocników, nie ma rachunku krzywd. Bohaterowie wdrapują się na szklane góry, ale na szczycie nie czeka ani piękna królewna, ani korona. Dobro nienarodzone jest prawdziwym dobrem. Dopiero gdy nie ma nadziei na nagrodę, w pełni realizuje się wolność człowieka. Także wolność dziecka, które z samej swej istoty jest nadczłowiekiem⁷.

Pobrmiewające w tej konstatacji echa nietzscheanizmu skłaniają, aby w Korczaku widzieć nie tyle nadczłowieka, ile świętego, a nawet Chrystusa. To dość ryzykowna teza, jeśli weźmie się pod uwagę żydowskie pochodzenie Korczaka, ale jednak uzasadniona, jeżeli przypomnieć jego dość neutralny stosunek nie tylko do judaizmu, ale też do każdej religii. Figura Chrystusa wydaje się odpowiadać egzystencjalnej sytuacji człowieka, nie tylko tego wierzącego:

Z Tobą wyszedłem w drogę, porzucony, czy mam samotny teraz dalej, gdym zdrożony, znużony i w gęstwie drogi nie znam? [...] Nie żal, a zdumienie, nie zwątpienie, a niepokój, nie gniew, a prośba, gdy widziałem, że mnie opuszczasz, że się oddalas, że znikasz. [...] Winy w sobie szukam, ale żadna nie tak wielka, żeby nie skarcić, nie zagrozić, ale sobie zupełnie odejść musiałeś⁸.

⁵ Andrzej Wajda na festiwalu w Gdyni. Oprac. M. MALATYŃSKA. „Kino” 1990, nr 11/12, s. 15. Cytuję za: J. PREIZNER: *Sprawiedliwy i Święty. „Korczak” Andrzeja Wajdy*. W: IDEM: *Kamienie na macewie. Holocaust w polskim kinie*. Kraków—Budapeszt 2012, s. 367.

⁶ O zainteresowaniu amerykańskiego przemysłu filmowego Zagładą i filmowymi formami jej reprezentacji interesująco pisze Bartosz Kwieciński, twierdząc, że normy kulturowe Nowego Świata pozostające w silnym związku z amerykańską pamięcią głównego nurtu wymagały również od kina, aby zło musiało zostać nazwane i pokonane. Zob. B. KWIECIŃSKI: *Hollywood i Holocaust*. W: IDEM: *Obrazy i klisze. Między biegunami wizualnej pamięci Zagłady*. Kraków 2012, s. 242.

⁷ G. LESZCZYŃSKI: *Książka dla dziecka a inspiracje filozoficzne. Korczak*. W: IDEM: *Literatura i książka dziecięca. Słowo — obiegi — konteksty*. Warszawa 2003, s. 101.

⁸ J. KORCZAK: *Modlitwa skargi*. W: IDEM: *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy dla tych, którzy się nie modlą*. Warszawa 1993, s. 29.

W filmie znalazła się scena, w której Stary Doktor, podczas pełnej skargi modlitwy, wypowiada swą bezgraniczną samotność. Trudno widzowi uciec od skojarzeń z Chrystusem modlącym się w Ogrodzie Oliwnym⁹.

⁹ Joanna Preizner w swej propozycji interpretacji filmu Wajdy przekonująco godzi topikę żydowską i chrześcijańską, dowodząc, że reżyserowi udało się wykreować postać, która choć funkcjonuje na styku kultur, to do żadnej z nich nie należy w pełni. Korczak Wajdy jest bowiem wierny jednej religii — dziecku. Badaczka, analizując wizualną stronę filmu, wskazuje sposoby, jakimi posługuje się reżyser, aby oddać heroizm (świętość) swego bohatera. Jak pisze, Robby Müller tak fotografuje postać, aby wszystko wokół niej było ciemne i brudne, natomiast ona sama jaśniała blaskiem, dodajmy, obcym dla estetyki getta. Por. J. PREIZNER: *Sprawiedliwy...* (Allan Starski, scenograf wielu filmów Wajdy, wspomina, że to właśnie na planie *Korczaka* — czarno-białego filmu, przekonał się, że w tego rodzaju obrazach ważniejsze od koloru są faktury obiektów. To dzięki nim sąsiadujące przedmioty uwieczniane na czarno-białej taśmie nie zlewają się z sobą. Warto dodać, że to właśnie praca nad czarno-białym *Korczakiem* zaowocowała współpracą ze Stevenem Spielbergiem, czego efektem była *Lista Schindlera*. Zob. A. STARSKI, I.A. STANISŁAWSKA: *Scenografia*. Warszawa 2013). Chrystologicznie interpretuje się również decyzję Korczaka o pozostaniu przy dzieciach, postrzeganą jako dobrowolne męczeństwo w imię wyższych wartości. Jednak taki sposób czytania tej sceny stoi w sprzeczności z tradycją judajską, w której manifestacja męczeństwa i cierpienia odczytywana jest jako forma bluźnierstwa i niepotrzebnej pychy. Wobec tego ofiara z życia *ma sens* wtedy, gdy wpływa na jakość więzi społecznych, innymi słowy, jeśli jej centrum stanowi człowiek.

Najwięcej emocji wzbudziło zakończenie filmu sugerujące z jednej strony zbawienie, choć nie wiadomo jakie, żydowskie czy chrześcijańskie, a z drugiej — zapowiedź powstania państwa Izrael. Najostrzejszą krytykę na obraz Wajdy przypuścili Claude Lanzmann i Danièle Heymann, którzy zarzucili reżyserowi, że próbując wpisać postać Korczaka w chrześcijański kod, rozgrzesza Polaków za antysemityzm. Na marginesie warto dodać, że zakończenie filmu było nawiązaniem do swego rodzaju legendy, którą powtarzano na Majdanku. Chciano wierzyć, że wagon odczepił się za Białą Podlaską. Zob. T. LUBELSKI: *Filmowy wizerunek Janusza Korczaka*. „Kwartalnik Filmowy” 2013, nr 81, s. 127.

Joanna Papużyńska wydaje się wskazywać ciekawy trop interpretacyjny tej sceny, znoszący owe spory. W artykule *Pieczętka z aniołem* przywołuje przedwojenny, dziś powiedzielibyśmy, szkolny, *gadget* — małą pieczęć w kształcie głowy anioła. Uczniowie mocowali ją na okładce zeszytu. Była wyposażona w tasiemkę, do której przyklejano bibułę, aby ta się nie zgubiła. Właśnie o takiej pieczętce pisał Korczak w opowiadaniu *Ślawka*. Główna bohaterka uważała ją za największy skarb. Autor *Króla Maciusia Pierwszego* wpisuje anioła do topiki dzieciństwa i chętnie z tego motywu korzysta, nawet w tekstach dla dorosłych czytelników. Przykładem tej swoistej angelologii Korczaka jest utwór *Snu dziecko* opublikowany w 1900 roku w czasopiśmie „Czytelnia dla Wszystkich”: „[...] idą dzieci w sukienkach białych, a bosymi stopkami dotykają zaledwie trawki, a trawka śpiewa i nóżki boscie całuje. I każde dziecko ma skrzydełka śnieżne, a na główkach płowych wieńce z tęcz małych, gwiazdami utkanych [...]”. Zob. J. PAPUŻYŃSKA: *Pieczętka z aniołem*. W: EADEM:

Tadeusz Sobolewski przekonuje, że skoro Korczak był świętym, to właśnie w taki sposób musiał go przedstawić Wajda¹⁰. Wtórzuje mu Anna Sobolewska:

Film Wajdy nasunął mi na myśl szczególny typ ikony, podziwiany kiedyś w Bułgarii — obraz z figurą świętego w centrum i pasmem jego czynów na obrzeżach. Ramą obrazu są kolejne czyny bohatera i jego męczeńska śmierć, pokazane dokładnie i szczegółowo — klatka za klatką, jak w filmie. Film Wajdy rekonstruuje figurę bohatera z jego słów i czynów przełożonych na obrazy. Całe życie Korczaka staje się tu „świętym tekstem”, domagającym się skupionej lektury¹¹.

Mój bajarz odnowiony. Studia i szkice o literaturze młodzieżowej. Warszawa 2014, s. 157. Badaczka w finale filmu Wajdy dostrzega właśnie ten typ wrażliwości i estetyki. Zatem scena z wybiegającymi z wagonu dziećmi wymyka się wszelkim sporom tożsamościowym, a stanowi konsekwentne nawiązanie do Korczakowskiej poetyki i fantazmatów związanych z dzieciństwem.

Warto pamiętać, że film Wajdy nie jest jedynym obrazem przybliżającym życie Starego Doktora. Aleksander Ford w 1974 roku nakręcił *Męczennika. Jest pan wolny, doktorze Korczak*. Film nie należał do udanych, a krytycy pominęli go milczeniem. Jednak ta krótka lista nie wyczerpuje filmowych propozycji interpretacji postaci Korczaka. Kiluminutowy film z 1961 roku Janusza Morgensterna zatytułowany *Ambulans* nawiązuje do tragicznej historii Starego Doktora i dzieci, choć przestrzeń pokazana w filmie, która została ogołocona z Korczakowskich toposów, wydaje się temu przeczyć. Oto widz obserwuje ambulans ze znakiem Czerwonego Krzyża wjeżdżający na teren ogrodzony drutem kolczastym. W tym „innym świecie” znajduje się grupa dzieci wraz ze swym nauczycielem. Opiekun wraz z uczniami wchodzi do wnętrza samochodu, który został specjalnie dostosowany do tego, aby pełnić funkcję komory spalinowej. Mam wrażenie, że ta niesłychanie sugestywna etiuda filmowa eliminuje wyznaczniki biografii. Być może jest to chęć wprowadzenia wypowiedzi „ezopowej”, etiuda pochodzi z 1961 roku (za tę uwagę dziękuję Profesor Ewie Jaskółowej) lub próba uniwersalizacji problemu. Powstaje więc uniwersalny przekaz, którego podstawowym medium jest obraz, a nie słowo. Tym samym cisza towarzysząca zdarzeniom staje się niezwykle wymowna — nie tyle oddaje grozę sytuacji, ile unieważnia wszystkie późniejsze spekulacje oparte na interpretacjach ewentualnych wypowiedzi. Film Morgensterna jest sztandarowym materiałem edukacyjnym w projektach, które przygotowuje Instytut Yad Vashem. W żadnym z nich nie ma mowy o analogii między obrazem i historią Korczaka.

¹⁰ Zob. T. SOBOLEWSKI: *Trudny Korczak. „Życie Warszawy”* 1990, nr 271, s. 3.

¹¹ A. SOBOLEWSKA: *Do ostatniej chwili życia. „Film”* 1990, nr 43, s. 11.

Rok Korczakowski, czyli kłopotliwa inwazja pamięci

Wskazany hagiograficzny trop wydaje się szczególnie istotny w odniesieniu do obecności postaci Korczaka we współczesnej literaturze dla młodych czytelników, ale nie ze względu na „cudocentryczność” opowieści o Starym Doktorze, lecz z uwagi na przekształcenia, jakim ulegają pedagogiczne mirakle autora *Króla Maciusia Pierwszego*. W ich rozczytaniu pomoże lektura czterech tekstów wydanych w drugiej dekadzie XXI wieku w związku z obchodami Roku Korczakowskiego: *Pamiętnika Blumki* Iwony Chmielewskiej (2011), *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku* Beaty Ostrowickiej (2012), *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku* Anny Czerwińskiej-Rydel (2012)¹² i *Zwyczajnego dnia* Katarzyny Zimmerer (2012). Równoległe do biografii dla dzieci ukazały się książki dla dorosłych czytelników, które po klasycznych już biografiach autorstwa Hanny Mortkowicz-Olczakowej, Marka Jaworskiego, Alicji Szlązakowej, Kazimierza Dębnickiego czy Aleksandra Lewina wnoszą do korczakologii zupełnie inną, nową jakość. Mam na myśli książki: *Korczak. Próba biografii* Joanny Olczak-Ronikier (2011) oraz niezwykle interesujący koncepcyjnie album Macieja Sadowskiego zatytułowany *Janusz Korczak. Fotobiografia* (2012)¹³.

Według Krystyny Heskiej-Kwaśniewicz, najwięcej dla utrwalenia literackiej legendy Starego Doktora uczynił Igor Newerly¹⁴, współpracownik Korczaka¹⁵. Fundamentalne znaczenie miała *Rozmowa w sadzie*

¹² O znaczeniu tych książek w budowaniu postpamięci współczesnych czytelników pisała Krystyna HESKA-KWAŚNIEWICZ: *Literacka legenda Janusza Korczaka*. W: *Czytanie Korczaka. Książki, bohaterowie, postawy*. Red. K. TAŁUĆ. Katowice 2013.

¹³ W 2012 roku na rynku księgarskim w serii Wielkie Biografie ukazał się *Korczak* Katarzyny Stachowicz. Książka została napisana z wyraźną dbałością faktograficzną, choć zabrakło jej wnikliwości i oryginalności ujęcia, tak charakterystycznych dla monumentalnej biografii autorstwa Olczak-Ronikier. Z kolei publikacja Sadowskiego wpisuje się w model narracji, o którym wspomniała Anna Sobolewska, porównując hagiograficzną opowieść z filmem Wajdy. W wydanym albumie czytelnik zetknie się nie z żywotopisaniem, lecz żywotofotografowaniem historii Korczaka. Twórca publikacji rezygnuje z artystycznej kreacji na rzecz konstruowania życiorysu pedagoga z dostępnych współcześnie materiałów. Zatem fotografiom towarzyszą fragmenty *Pamiętnika* Starego Doktora, cytaty z jego dzieł i listów, wypowiedzi wychowanków, a także znajomych. W ten sposób obrazy i głosy z przeszłości zostają zrekonstruowane, choć niezinterpretowane. Kakofonia fotografii i relacji wcale nie przybliży czytelnika do tego, co można by nazwać fundamentalną relacją o Korczakowskich „czynach”.

¹⁴ Zob. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ: *Literacka legenda...*, s. 19.

¹⁵ Obowiązek przekazywania narracyjnego kanonu o Korczaku przechodzi z ojca na syna. Jarosław Abramow-Newerly w autobiograficznej książce *Lwy moje-*

piątego sierpnia — książka wydana w setną rocznicę urodzin pedagoga, w której autor odczarowuje stereotyp Starego Doktora:

Możecie mi wierzyć lub nie, ale Korczaka, którego z okazji setnej rocznicy urodzin tak się teraz referuje dydaktycznie, pedagogicznie i męczeńsko, zachowałem w pamięci pogodnym, lekkim i wcale nie starym¹⁶.

Wszakże katechizmowy charakter publikacji, książka bowiem ma charakter rozmowy z dziećmi na temat Korczaka, jest wystarczającym sygnałem dla tych, którzy chcieliby rozchwiać przyjęty system narracji.

Wymienione współczesne książki biograficzne dla młodych odbiorców odchodzą od zaproponowanej przez Newerlego prezentacji Korczaka. Zamiast monumentalnej — pomnikowej — opowieści proponuje się raczej kameralne historie, szyte na miarę nie tylko niedorosłego odbiorcy, ale również uwzględniające współczesny stan badań nad życiem i myślą pedagogiczną Korczaka. Znamienne dla współczesnego ujęcia jest to, że sylwetka Starego Doktora, ściślej: jego legenda, skutecznie wyparła jego twórczość dla dzieci. Nawet wznowienia dzieł Korczaka w nowoczesnej szacie graficznej w związku z Rokiem Korczakowskim nie przyniosły spodziewanego efektu w postaci „zwrotu korczakowskiego”. Jednak wydaje się, że nie wszystko jest stracone. O ile czytelnik raczej sam nie sięgnie po *Króla Maciusia Pierwszego*, o tyle może podjąć tę lekturę po „spotkaniu” z Korczakiem i jego biografią. To istotna zmiana dowodząca przełomu, jaki dokonał się w recepcji korczakianów. Zdaniem Waksmund, powieści Korczaka, którym trudno odmówić „światowości”, mogłyby z powodzeniem konkurować z *Królewiczem i żebrakiem* Marka Twaina, z *Dzieckiem na tronie* (pełny przekład tej książki ukazał się pod tytułem *Król-Dziecko*) André Lichtenberga czy z *Małym Księciem* Antoine’a Saint-Exupéry’ego¹⁷. Analogie *Króla Maciusia Pierwszego* do wymienionych literackich hitów wszech czasów nie są przypadkowe, ponieważ losy małego króla stanowią wdzięczną realizację fantazmatu idealnego państwa czy są prefiguracją egzystencjalizmu. Mimo tych paraleli trudno mówić o choćby porównywalnej popularności książek Korczaka i „hitów” literatury światowej.

go podwórka wspomina: „Mama była wychowanką i bursistką Domu Sierot. Kiedy wychodziła za mąż za mojego ojca, doktor Korczak miał ponoć powiedzieć: Powierzam ci moją najbardziej ukochaną córkę. Masz być dla niej dobry i nie skrzywdzić jej”. Cytuję za: M. SADOWSKI: *Janusz Korczak. Fotobiografia*. Warszawa 2012, s. 117.

¹⁶ I. NEWERLY: *Rozmowa w sadzie piątego sierpnia*. Warszawa 1978, s. 87.

¹⁷ Zob. R. WAKSMUND: *Od nobilitacji do degradacji*. W: IDEM: *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*. Wrocław 2000, s. 344–347.

Paradoksalnie, jego powieści odkryli i światopoglądowo przysposobili przedstawiciele socjalistycznego nurtu obecnego w powojennej myśli pedagogicznej. W 1951 roku odbyło się Poszerzone Plenum Zarządu Głównego ZLP poświęcone literaturze dla dzieci i młodzieży, podczas którego wygłoszono referat *O sytuacji w literaturze dla młodzieży*. To właśnie wtedy zapadły decyzje, które skutkowały „oczyszczaniem” księgozbiorów bibliotecznych z przedwojennych tekstów prezentujących XX-wieczne estetyki i uprawiających burżuazyjne moralizatorstwo¹⁸. Retoryka wystąpień zdradzała stosunek do przeszłości, kiedy to „tandeta i szmira” kształtowały dzieci i młodzież na „wiernych janczarów kapitalizmu”¹⁹. Choć klimat polityczny sprawił, że niekwestionowaną popularnością cieszyły się dokonania pisarzy radzieckich, to jednak i rodzimy nurt lewicowy zapoczątkowany przed wojną przez Wandę Wasilewską i Halinę Górską zaczął być szczególnie ceniony. Tym samym zauważono również, że twórczość Korczaka ze względu na jego stosunek do dzieci proletariatu może być szczególnie atrakcyjna²⁰.

Tymczasem, mimo że legenda Starego Doktora wymagałaby podtrzymania wiary w ponadczasowość jego książek, prawda jest dużo bolesniejsza. Wbrew życzeniom zwolenników jego literatury należy pogodzić się z tym, że jej najlepszy czas już dawno minął. Styl pisarza, zdradzający jego zacięcie publicystyczne, każące reagować, interweniować i komentować, sprawia, że lektura jego tekstów ma przede wszystkim walor badawczy, a nie emocjonalny. To poniekąd skutek niemalże bajronicznej wierności swej pedagogicznej posłudze. Twórczość literacka Korczaka była bowiem całkowicie związana z pracą z dziećmi, stając się tym samym tubą jego koncepcji pedagogicznej.

Zmianę, jaka współcześnie nastąpiła w „scenach widzenia” dorobku Korczaka, można wiązać przede wszystkim z zainteresowaniem jego życiem i pracą pedagogiczną, które w porównaniu z twórczością nadal zdają się tematem atrakcyjnym, aktualnym i wysoce etycznym. Wydaje się, że biografistyka od dawna poszukuje stosownych tropów,

¹⁸ Zob. S. KONDEK: *Wycofanie literatury popularnej z obiegu szkolnego w latach 1949–1955*. W: *Retoryka i badania literackie. Rekonesans*. Red. J.Z. LICHĄŃSKI. Warszawa 1998.

¹⁹ G. LASOTA: *O sytuacji w literaturze dla dzieci i młodzieży*. „Twórczość” 1951, nr 8, s. 118. O socjalistycznej polityce dotyczącej czytelnictwa zob. także K. HESKA-KWAŚNIEWICZ: *Książki harcerskie — książki groźne*. W: *Młody odbiorca w kręgu lektur pożytecznych i szkodliwych*. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ przy współpr. S. GAJOWNIK. Katowice 2012; M. WÓJCIK-DUDEK: „Kopciuszek” na literackich salonach. *Rozwój krytyki literatury dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1989*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży*. T. 4. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ, K. TAŁUĆ. Katowice 2014.

²⁰ R. WAKSMUND: *Niepokonany dydaktyzm*. W: IDEM: *Od literatury dla dzieci...*, s. 398.

mogących sprostać wymagającej literackiej reprezentacji, jaką jest życie Starego Doktora. Dziś, szczególnie po publikacjach Haydena White'a, już nie trzeba przekonywać, że narracja jest

realizacją w formie dyskursywnej jednej z tropologicznych możliwości użycia języka. [...] Narracja to kulturowe uniwersalium, ponieważ język jest ludzkim uniwersalium. Nie możemy usunąć jej z dyskursu, podobnie jak nie możemy wyeliminować samego dyskursu. Narracja może być istotą mitu, ale nie dlatego, że sama w sobie jest mityczna, lecz dlatego, że mit jest formą dyskursu językowego²¹.

Oznacza to, że każda historiografia, a tym samym biografistyka, jest interpretacją, a w każdej

opowieści o wydarzeniach widoczny jest zabieg fabularyzacji, polegający na kompozycyjnym uporządkowaniu zdarzeń, wpisaniu ich w schemat fabularny oraz nadaniu im fabularnego sensu²².

Warto więc przyjrzeć się biografiom Korczaka adresowanym do młodego odbiorcy, po to aby uchwycić niektóre z obowiązujących w nich ciągów narracyjnych. Wydaje się, że słowem kluczem tych czterech tekstów jest „antysystemowość” głównej postaci rozumiana nie tylko jako bunt wobec rzeczywistości, lecz także jako niezgoda na bezkrytyczne społeczne przyjęcie fantazmatu sielskiego i anielskiego dzieciństwa.

Oto bowiem ten wielki pedagog wcale nie afirmuje dzieciństwa, wprost przeciwnie — demitologizuje jego arkadyjski charakter, twierdząc, że

Są niby dwa różne życia: ich — poważne i godne szacunku, i nasze — niby na żart. Że mniejsi i słabsi, więc jakby zabawka tylko. Stąd lekceważenie. Dzieci — to przyszli ludzie. Więc dopiero będą, więc jakby ich jeszcze nie było. A przecież jesteśmy: żyjemy, czujemy, cierpimy²³.

Cytat pochodzący z utworu *Kiedy znów będę mały* przeczy kulturowej wizji dzieciństwa, z którego dziecko chce się jak najszybciej wy-

²¹ H. WHITE: *Teoria literatury i pisarstwo historyczne*. Przeł. T. DOBROGOSZCZ. W: W. WHITE: *Proza historyczna*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. R. BORYŚLAWSKI, T. DOBROGOSZCZ, E. DOMAŃSKA, D. KOŁODZIEJCZYK, J. MYDLA, M. NOWAK, A. ŻYCHLIŃSKI. Kraków 2009, s. 53–54.

²² K. CHMIELEWSKA: *Literackość jako przeszkoda, literackość jako możliwość wypowiedzenia*. W: *Stosowność i forma. Jak opowiadać o Zagładzie?*. Red. M. GŁOWIŃSKI, K. CHMIELEWSKA, K. MAKARUK, A. MOLISAK, T. ŻUKOWSKI. Kraków 2005, s. 23.

²³ J. KORCZAK: *Kiedy znów będę mały*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1991, s. 194.

rwa²⁴, ponieważ jest ono wraz ze szkołą przemysłowym systemem opresji opartym na przemocy dorosłych²⁵. Zatem przeświadczenie, że „nikt nie wydostanie się z dzieciństwa”²⁶, powoduje, że to dorosły powinien czuć się odpowiedzialny za jakość życia najmłodszych, wspierając ich w przeżywaniu tego okresu będącego

azylem pozornym, światem bardziej niewolnika niż króla²⁷.

Taka koncepcja dzieciństwa pozwala twierdzić, że jej twórca idzie pod prąd, nie zważając na obowiązujące mody, na przykład freudyzm, czy przyjęte kody kulturowe. Również jego literacka biografia, aby pozostać spójną ze swym bohaterem, powinna operować narracją z wmontowanymi chwytami, które pozwalają na konstrukcję figury buntownika rozsadzającego ramy tradycyjnej biografii.

Taką strategię narracji o Januszu Korczaku można wyczytać z wypowiedzi Joanny Olczak-Ronikier, autorki najnowszej i najobszerniejszej jego biografii:

²⁴ Jak zauważa Waksmund, jest to antycypacja à rebours *Blaszanego bębenka* Güntera Grassa. Zob. R. WAKSMUND: *Blahy temat*. W: IDEM: *Od literatury dla dzieci...*, s. 142. Według mnie, można przyjąć, że *Król Maciuś Pierwszy* to opowieść o opresyjności dzieciństwa, zresztą mocno nasycona wątkami autobiograficznymi. Zdjęcie małego Henryka zamieszczone w książce jest pretekstem do spotkania z samym sobą w dzieciństwie. W tym sensie znaczenia, jakie niesie lektura *Króla Maciusia Pierwszego*, sytuują książkę w kręgu tekstów na temat fantasmagorii dzieciństwa. Według G. Leszczyńskiego, skoro perspektywa śmierci narratora w *Małym Księciu* zbiega się ze śmiercią tytułowego bohatera, to „trudno o głębszy dowód, iż obie te postacie tworzą organiczną jedność, wzorcowo realizując literacki model rozdwojonej osobowości. Mały Książę jest personifikacją ukrytych stanów »ja głębokiego«”. G. LESZCZYŃSKI: *Książka dla dziecka a myślenie symboliczne. Antoine de Saint-Exupéry*. W: IDEM: *Literatura i książka dziecięca. Słowo — obiegi — konteksty*. Warszawa 2003, s. 106. Można zaryzykować twierdzenie, że w jakimś stopniu postać Maciusia stanowi *alter ego* samego Korczaka. O piątej rano w maju 1942 roku, po 19 latach od wydania *Króla Maciusia Pierwszego*, Doktor w swym pamiętniku odnotowuje: „Liczyłem wówczas pięć lat, a zagadnienie żenująco trudne: co robić, żeby nie było dzieci brudnych, obdartych i głodnych, z którymi nie wolno mi się bawić na podwórku, gdzie pod kasztanem pochowany był w wacie, w blaszanym pudełku od landrynek pierwszy mój zmarły, bliski i kochany, na razie tylko kanarek”. J. KORCZAK: *Pamiętnik i inne pisma z getta*. Przypisy M. CIESIELSKA. Posłowie J. LEOCIĄK. Warszawa 2012, s. 14. O związkach powieści z biografią J. Korczaka — por. M. WÓJCIK-DUDEK: *Pamiętajcie o kanarkach. O dorosłym czytaniu historii o Królu Maciusiu*. „Guliwer” 2011, nr 4, s. 46—50.

²⁵ Por. G. LESZCZYŃSKI: *Wielki początek*. W: IDEM: *Magiczna biblioteka. Zbójcekie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007, s. 66.

²⁶ J. KULMOWA: *Topografia myślenia*. Warszawa 2001, czwarta strona okładki. Można przyjąć, że *Król Maciuś Pierwszy* to opowieść o opresyjności dzieciństwa.

²⁷ R. WAKSMUND: *Od nobilitacji do degradacji...*, s. 348.

Z anegdot rodzinnych wynika, że nie bardzo go lubiłam. Chciałam być traktowana serio, a on próbował mnie rozbawić surrealistycznymi historijkami. „A twoja babcia, jak ty zaśniesz, zamienia się w ptaka i fruwa po mieszkaniu”; „A twoja babcia to naprawdę ma cztery ręce, tylko dwie schowane”. Podobno odpowiadałam: „Doktorcu, nie opowiadaj takich głupstw, bo cię wyrzucę z domu”²⁸.

Biografka, przyjmując perspektywę dziecka, spłaca dług wobec człowieka, którego wielkości jako mała dziewczynka jeszcze nie przeczuwała. Biografia jest powinnością wobec dziadków — Janiny i Jakuba Mortkowiczów, którzy należeli do tego samego pokolenia, co Korczak, matki, Hanny Mortkowicz-Olczakowej — autorki pierwszej powojennej książki o Doktorze, ale też formą niezgody na postkorczakowską rzeczywistość, w której on sam wydaje się wielkim nieobecnym:

W wiosenne dni 2011 roku chodziłam po krakowskich księgarniach, pytając o Korczaka. Znalazłam *Króla Maciusia*. To wszystko. Nie ma *Kajtuś Czarodzieja* — poprzednika *Harry'ego Pottera*. Ani *Sławy*. Ani *Pedagogiki żartobliwej*. Cztery lata temu było jeszcze *Jak kochać dziecko*. Trzy lata temu mignęły *Prawidła życia*. Rok temu *Sam na sam z Bogiem*. Na chwilę pojawił się *Pamiętnik*. Po angielsku. A może jakieś biografie? Może wspomnienia? Nie ma, znikły. Nie wznawiają. Dlaczego? Nie wiadomo. A w antykwariatach? Ani jednej pozycji. Czy ktoś pyta? Rzadko²⁹.

Autorka już w podtytule przyznaje, że jej biografia jest nie tyle „próbą” zrekonstruowania życiorysu Doktora, ile skromną rekompensatą za nigdy niezrealizowaną przez Korczaka autobiografię. O jego zamierzeniach dowiadujemy się z *Pamiętnika* przekazanego Igorowi Newerlemu. Z zapisów wynika, że zaprojektowana autobiografia miała być podzielona na siedmioletnie okresy i taki rytm chronologiczny podtrzymuje Olczak-Ronikier.

Od taktyka do stratega — współczesny pomysł na Korczaka

Narracje biograficzne adresowane do najmłodszych również nadały pewien rytm opowieści, choć z pewnością jest on oparty nie na chro-

²⁸ Nie opowiadaj głupstw, doktorcu. Z Joanną OLCZAK-RONIKIER rozmawia Anna BIKONT. „Książki. Magazyn do Czytania” 2011, nr 1, s. 10.

²⁹ J. OLCZAK-RONIKIER: *Korczak. Próba biografii*. Warszawa 2011, s. 9.

nologii, lecz na detalu pozwalającym uchwycić istotę historii o Doktorze, nie celebrując przy tym jej tragicznego finału. I tak, wspomniany detal w historii niepokornego bohatera stanowi jej centrum lub inaczej — centra, które są wszędzie i nigdzie. Epizodyczność, anegdotyczność, oralność to cechy narracji, która nie wpisuje się do mainstreamu, bo należy do kogoś, kto sam pozostawał poza obowiązującym centrum. Praktyka biograficzna będzie zatem zasadała się na fragmencie, na szczątkowym wyznaniu, które dzięki stosownemu uporządkowaniu stanie się jedną z reprezentacji, a więc jedną z możliwości narracji.

Biografia przeznaczona dla młodych czytelników zwykle spełnia jeszcze jeden konieczny warunek stawiany, a raczej wymuszany przez współczesność. Pokolenie młodych entuzjastów literatury wolnych od wojennych doświadczeń zostaje wyposażone w postpamięć, która według Marianne Hirsch, jest

silną i bardzo szczególną formą pamięci właśnie dlatego, że jej relacja wobec przedmiotu czy źródła jest zapośredniczona nie poprzez wspomnienia, ale wyobraźnię i twórczość³⁰.

Pojęcie to badaczka wyprowadziła z obserwacji przedwojennych fotografii, które stały w amerykańskim salonie jej żydowskich sąsiadów ocalałych z Zagłady. Zdaniem Hirsch, to właśnie zdjęcia pozostają szczególnymi instrumentami pamięci, ponieważ lokują się między pamięcią a postpamięcią³¹. Można przyjąć, że fotografia stanowi w „literaturze osobnej” najpopularniejszą metonimię postpamięci dotyczącej Zagłady. Nieprzypadkowo więc na okładce biografii Korczaka autorstwa Anny Czerwińskiej-Rydel *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku* znajduje się fotografia Starego Doktora wykonana jeszcze przed wojną, w 1938 roku. Projekt graficzny książki opracowany przez Dorotę Łoskot-Cichocką, Małgorzatę Frąckiewicz i Tomka Walkowicza zakłada obecność również innych zdjęć przedstawiających między innymi budynek Domu Sierot przy ulicy Krochmalnej 92, dzieci bawiące się wokół huśtawki czy samego Doktora. Fotografie zostały jednak uwspółcześnione, między innymi dzięki wprowadzeniu kolorów do monochromatycznych przedstawień, retuszu tła czy opisów zdjęć stylizowanych na dziecięce pismo, znane ze szkolnych zeszytów. Materiał dokumentarny zyskuje tym samym nową jakość, zostaje bowiem włączony we współczesną narrację, która, co istotne, zmienia podejście

³⁰ M. HIRSCH: *Żałoba i postpamięć*. Przeł. K. BOJARSKA. W: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2010, s. 254.

³¹ *Ibidem*.

do obiektu, eksponatu i dokumentu. Artefakty nie zajmują muzealnej przestrzeni, ale działają, tylko bowiem ich aktywność daje gwarancję autentycznego spotkania z przeszłością. Dlatego też zdjęcie poddane jest obróbce, gdyż to właśnie ona zawłaszcza je i wpisuje do nowego porządku, zapewniając mu pamięć. Ceną, jaką trzeba za nią zapłacić, jest zgoda na modyfikację dawnej narracji polegającą na wprowadzeniu gloss dopisywanych przez kolejne pokolenia na marginesach obowiązującej opowieści.

Autorka, absolutna rekordzistka pod względem liczby biograficznych książek dla młodych czytelników, która na swoim koncie ma między innymi teksty o Marii Skłodowskiej-Curie, Janie Heweliuszu, o Arturze Schopenhauerze, Danielu Fahrenheicie, Witoldzie Lutosławskim czy o Henryku Wieniawskim, przyznaje, że praca nad biografią Janusza Korczaka była zadaniem szczególnym:

[...] sama postać Janusza Korczaka wymagała ode mnie zebrania wielu faktów i poruszania się między mitem a rzeczywistością, co często bywało dość trudne³².

W tym samym wywiadzie autorka opowiada o trudnościach, jakich przysporzyło jej poszukiwanie odpowiedniego klucza interpretacyjnego postaci Henryka Goldszmidta³³:

Wreszcie znalazłam: okno! „Mój dziadek był szklarzem” — pisze Korczak w *Pamiętniku*. — „Szkło to ciepło i światło” — dodaje. W innym miejscu zaznacza: „Dziecku potrzebny jest ruch, powietrze, światło — zgoda, ale coś jeszcze. Spojrzenie w przestrzeń, poczucie wolności — otwarte okno”³⁴.

Zresztą to ostatnie zdanie biografka czyni mottem swej książki.

Pomyśl, aby okno stało się przewodnim motywem opowieści, ma swoje narracyjne konsekwencje nierozdzielnie związane z melancholią. Obserwacja świata nie przez okno, lecz przez szybę, wszak gettowe okna nie spełniają obietnicy wolności, jest wyraźnym sygnałem spojrzenia melancholijnego. I choć aktywność Doktora w getcie raczej nie zdradza skłonności melancholijnych, to już jego *Pamiętnik* nie daje

³² Po drugiej stronie okna widział człowieka. Z Anną CZERWIŃSKĄ-RYDEL rozmawia Ewa SKIBIŃSKA. „RYMS” 2013, nr 19, s. 14.

³³ Warto przypomnieć najnowsze publikacje podejmujące próby opisu najrozmaitszych aspektów działalności Starego Doktora przywołane już w tym rozdziale, na przykład *Czytanie Korczaka. Książki, bohaterowie, postawy*. Red. K. TAŁUĆ. Katowice 2013; *Janusz Korczak. Pisarz*. Red. A.M. CZERNOW. Warszawa 2013.

³⁴ Po drugiej stronie okna widział człowieka...

takiej pewności. Spojrzenie melancholijne zdradza wiedzę, jaką zdołało osiągnąć, za nim bowiem

kryje się [...] podmiot, który na ludzi i rzeczy patrzy jak na siebie: jako na nieobecność, jako na stratę, coś, co pozostaje poza jego zasięgiem³⁵.

Metafora okna wpisuje postać Doktora przede wszystkim w jeszcze inny, niespodziewany kontekst — budynku, domu, który zostaje niejako „przebudowany” tylko i aż po to, aby chronić najsłabszych w czasach, kiedy najsolidniejsze fundamenty trzeszczały w posadach.

Pomysł Czerwińskiej-Rydel, aby zestawzić figurę Korczaka z metaforą okna, stanowi jeden z celniejszych wariantów interpretacyjnych tej postaci, opierający się na założeniu, że oto okno — mało istotny detal w biograficznej narracji — staje się niejako jej centrum, przekształcając działania Doktora w „zamaskowane” czynności, skierowane przeciwko systemowi.

Postawiona teza znajduje uprawomocnienie w zaproponowanej przez Michela de Certeau klasyfikacji działań, które dzielą się na strategię i taktyki³⁶. Według badacza, strategię należą do rządzących, kolonizatorów, a jako że są zgodne z narzuconym prawem, mają swoje miejsce i instytucje, które przyznają lub odmawiają innym prawa do miejsca. Zupełnie inaczej charakteryzowane są taktyki, działania kolonizowanych, które badacz nazywa „sztuką słabego”. Ogniskują się wewnątrz pola widzenia wroga i w związku z tym nie mają swojego miejsca, a jeśli nawet je mają, to zostało ono narzucone przez kolonizatora i owych miejsc nic nie łączy z przestrzenią wolności. Taktyki pozostające w ukryciu nie mają możliwości przygotowania planu działania, który zakładałby coś, co pozostaje z nimi w sprzeczności, a mianowicie stabilizację i zakorzenienie. Aby pozostawać nieuchwytnie, muszą być migotliwe i pozbawione centrum, a w tym przypominają nieco postmodernistyczną rzeczywistość, która nie mając jednej i stałej *axis mundi*, „wytwarza” kilka efemerycznych ośrodków.

Te teoretyczne ustalenia przekładają się na Korczakowską topografię³⁷ wpisaną w biografię Czerwińskiej-Rydel. Ta zaś jest zbieżna z jego myśleniem o działaniu, którego centrum stanowi dziecko.

³⁵ M. BIEŃCZYK: *Błękitne spojrzenie i anamorfoza*. W: IDEM: *Melancholia. O tych, co nigdy nie odnajdą straty*. Warszawa 2000, s. 81.

³⁶ Zob. M. DE CERTEAU: *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Przeł. K. THIEL-JAŃCZUK. Warszawa 2008.

³⁷ Zob. M. BRUS-ŁAPIŃSKA: *Topografia krainy dzieciństwa. Kategoria przestrzeni w wybranych powieściach Janusza Korczaka*. W: *Janusz Korczak. Pisarz*. Red. A.M. CZERNOW. Warszawa 2013, s. 113–130.

Wspomniane wcześniej okno stanowi oczywiście jedynie część większej całości. Korczak, po wprowadzeniu do getta, organizuje w gimnazjum przy ulicy Chłodnej Dom Sierot. Szybko się okazuje, że budynek nie nadaje się do pełnienia takiej funkcji. Doktor jednak zamierza go przebudować:

— Zamurujemy wejście i okna budynku od strony niemieckiej. Chcę, żeby dzieci miały widok tylko na drugą stronę. Trzeba odgrodzić je od Niemców — zdecydował Korczak, kiedy wrócił i zdążył się rozejrzeć po nowym domu.

— Ale przecież i tak nie da się odseparować ich od wszystkiego, co tu się dzieje — powiedziała cicho pani Stefa.

— A zobaczy pani, że nam się uda — odparł Korczak z mocą³⁸.

Korczak, nie mogąc przyjąć odpowiedniej strategii i prowadzić oficjalnych działań, ucieka się do taktyk. Czynności budowania, a więc wznoszenia od podstaw, czy burzenia, czyli niszczenia, są przeciwstawione (prze)budowie. Sama ta czynność ma w sobie coś buntowniczego, a jednocześnie bliskiego mistyfikacji. (Prze)budowywać to zmieniać, modyfikować, ale w granicach zdrowego rozsądku. Przedrostek wskazywałby na zmiany przestrzenne spowodowane ruchem, czynnością, której celem nie jest rewolucja, lecz (prze)modelowanie tego, co zastane. Lokowanie się w getcie, co w rzeczywistości oznacza zamurowywanie okien i wybijanie nowych, w getcie, które pozostaje przecież przestrzenią nie wybraną, lecz narzuconą, jest czynem zuchwałym, gestem mającym wiele wspólnego z taktyką przeciwstawiania się strategii. Pomysł Korczaka, aby odgrodzić się murem od Niemców, przypomina absurdalne poczucie humoru Doktora, o którym wspomina Olczak-Ronikier. Stawianie muru w odgrodzonym od świata (właśnie murem) getcie może jest zagranieciem taktycznym. Jeśli takt przejmuje charakterystyczne dla okupanta strategię, ośmiesza je i uświadamia, że zapożyczone przez kolonizowanego, zostają pozbawione stosownej jurysdykcji³⁹.

³⁸ A. CZERWIŃSKA-RYDEL: *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku*. Warszawa 2012, s. 154.

³⁹ Znamienne, że Korczak, budując jeszcze przed wojną Dom Sierot, sam stał się strategiem. Jego rola polegała bowiem na ochronie zaprojektowanej przestrzeni, która w przekonaniu pedagoga miała pozytywnie wpływać na relacje między dziećmi. Korczak szybko się przekonał, że przestrzeń narzucona dzieciom oraz przypisane do niej zasady wzbudziły niechęć wychowanków: „Liczyłem, że wraz z nowym pomieszczeniem, nowymi warunkami i rozsądną opieką dzieci od razu zaakceptują i nowy regulamin współżycia. A one wypowiedziały walkę, zanim zdążyłem zdać sobie sprawę z sytuacji. [...] Nowy dom, o którym marzyły rok cały, stawał się nienawistny. Znacznie później zrozumiałem sentyment dzieci dla

Mur, który budują Żydzi, aby ochronić się „wizualnie” przed Niemcami, jest groteskowym pomysłem na miarę absurdałnego Cyrku Monty Pythona.

Zresztą okno towarzyszy Korczakowi jeszcze kilka razy. Jednym z najbardziej niezwykłych przykładów powrotów tego „motywu” jest dramatyczna wymowa ostatniego wpisu do pamiętnika z 4 sierpnia 1942 roku:

Podlewam kwiaty. Moja łysina w oknie — taki dobry cel?
Ma karabin. — Dlaczego stoi i patrzy spokojnie?
Nie ma rozkazu.
A może był za cywila nauczycielem na wsi, może rejentem, zamiataczem ulic w Lipsku, kelnerem w Kolonii?
Co by zrobił, gdybym mu kiwnął głową? — Przyjaźnie ręką pozdrowił?
Może on nie wie nawet, że jest tak, jak jest?
Mógł przyjechać wczoraj dopiero z daleka...⁴⁰.

Zwykła czynność podlewania kwiatów w oknie warszawskiego getta jest podwójnie absurdałna. Po pierwsze, mieszkańcy getta w skrzyniach na parapetach uprawiali wszystkie rośliny, które nadawały się do jedzenia. Ekstremalna sytuacja raczej nie sprzyjała myśleniu estetycznemu, choć właśnie ono miało moc terapeutyczną⁴¹. Po drugie, wy-

dawnego ich życia”. J. KORCZAK: *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot*. Warszawa 2013, s. 151. Korczakowska refleksja nad przestrzenią ma wiele wspólnego z jego koncepcją pedagogiczną, ponieważ programowe „nieprzyzwyczajanie” się do miejsca w jakimś stopniu odpowiada zgodzie na nieustanne przemiany, jakim podlega dziecko: „Jeśli teren dogmatyczny sprzyja wychowaniu dziecka biernego, teren ideowy nadaje się pod zasiew dzieci czynnych. Sądzę, że wiele bolesnych niespodzianek tu ma swe źródło: jednemu dają dziesięcioro przykazań, wyrytych na kamieniu, gdy ono chce je wypalić własnym ogniem we własnej piersi, drugie niewolą do poszukiwania prawd, które musi gotowe otrzymać. Nie widzieć tego można, gdy się zbliża do dziecka z: »Ja z ciebie zrobię człowieka?«, a nie z badawczym: »Czym być możesz, człowiecze?«”. J. KORCZAK: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Warszawa 2012, s. 79–80.

⁴⁰ J. KORCZAK: *Pamiętnik i inne pisma z getta*. Warszawa 2012, s. 140.

⁴¹ W taki oto sposób Józef Włodarski tłumaczył zamiłowanie Korczaka do kwiatów: „No, powiedział, że z żywnością jakoś sobie daje radę, ale dzieci trzeba czymś zająć, czymś zainteresować, w jakiś sposób odwrócić uwagę od tego, co się dzieje wokół nich, a w tym celu nadaje się jedynie — właśnie pielęgnacja kwitnącej rośliny. »To pochłania i pozwala zapomnieć o troskach«... Tak powiedział. Byłem wstrząśnięty. Już nie pamiętam, jakimi sposobami zdobywaliśmy w tym trzecim roku wojny owe sadzonki pelargonii i petunii”. M. KOWNACKA: *Sadzonki pelargonii*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. T. 1. Wybór i oprac. L. BARSZCZEWSKA, B. MILEWICZ. Warszawa 1981, s. 321.

glądanie bądź wychylanie się przez okno karane było śmiercią. Stąd zdziwienie Korczaka „uprzejmością” żołnierza, który z tylko sobie wiadomych powodów nie stosuje się do rozkazu. Korczak, podlewając kwiaty, niezwykle ryzykuje. Ale nawet podczas tak, wydawałoby się, prozaicznej czynności analizuje scenę, w której bierze udział. Ta oraz inne krótkie impresje składają się na uogólnioną refleksję nad ludzką naturą i źródłem zła.

Czytając o Korczaku, stykamy się z jego pedagogiką patrzenia. Interesującym jej przykładem są wnikliwe obserwacje wróble na parapecie okna (znów okno!):

Jeszcze teraz widzę wróble, które pukają w szyby. I pamiętam słowa Korczaka: „Ludzie myślą, że wróble upominają się o jedzenie, a one pukają, bo zbierają łuski, które przylepiły się do szyb”. Uczył uważnie patrzeć⁴².

Taktyki Korczaka wymierzone w obowiązujące strategie zasadzają się na tym, co banalne, małe i niepozorne, na tym, czemu przypisuje się pozycję słabego. I tak, budynek sierocińca, funkcjonujący w pozycji słabej (pozostaje przecież narzucony, bo wyznaczony, przez okupanta),

⁴² J. ŁAZARKIEWICZ: *Byłem jednym z Józków*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku...*, s. 42. Ptaki budziły szczególną sympatię Doktora, co daje się zauważyć już na przykładzie *Króla Maciusia Pierwszego*. Wszechobecne w baśni kanarka są autobiograficzną reminiscencją traumatycznego przeżycia Korczaka w dzieciństwie, które było związane z pierwszą utratą — śmiercią kanarka. Ciało ukochanego ptaka zostało z należnym szacunkiem złożone w pudełku po cukierkach i doczekało się skromnego pochówku. Ptaki przylatujące na parapet okna przypominały Doktorowi grupę dzieci. Te behawioralne spostrzeżenia prawdopodobnie miały związek z medycznym wykształceniem Korczaka: „Spójrz! Na górze masz przed sobą wróble, na dole dzieci bawią się na podwórzu. Między dziećmi znajdziesz zwykle rozmaite typy: cichych i łobuzów, szkodników i chętnych do pomocy, zaradnych i niedołączonych, wstydliwych i przywódców. To samo między wróblami — są takie i takie. Nazywam je imionami dzieci, które odpowiadają im charakterem. Oto masz wróbla, który jest dokładnym sobowtórem naszego Piekółka: odpycha innych, dziobie, schwyta więcej okruchów niż pozostali, a mimo to nie można go nie lubić. A oto Szlamek — zawsze się spóźnia, zawsze ostatni, zawsze ktoś mu sprzątnie okruch sprzed dziobka. Na pewno rozplakałby się, gdyby wróble umiały płakać”. E. POZNAŃSKI: *Fotografia z tamtych lat*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku...*, s. 259.

O lekcji uważności odebranej zaocznie od Korczaka wspominał również ks. Jan Twardowski. Wiedzę o detalu wykorzystywał podczas pracy w ośrodku dla upośledzonych dzieci w Pruszkowie: „[...] zawsze stosowałem zasadę, którą uświadomił mi Korczak: opowiadać ze szczegółami, a nie ogólnikami. Nazywać świat po imieniu. Nie ptak. Tylko szpak, drozd, słowik. Określić kolory. Nie drzewo, tylko dąb, wiąz”. M. GRZEBIAŁTOWSKA: *Książd Paradoks. Biografia Jana Twardowskiego*. Kraków 2011, s. 135.

przekonstruowali jego mieszkańcy po to, aby z pola widzenia usunąć zło i zagrożenie. Kolejny detal — hodowanie kwiatów, przekornie bierze w nawias rzeczywistość getta.

Taktyk zajmujący słabą pozycję to człowiek detalu, który biorąc na warsztat konkretne obserwacje, potrafi je zuniwersalizować. To oczywisty wybór. Taktyka jako działanie niemające żelaznych reguł, zmienne i wymykające się wszelkim klasyfikacjom, musi opierać się na detalu, który w razie zmiany zasad można szybko porzucić, skupiając się na zupełnie innym centrum.

Zjawisko to doskonale uchwyciła Czerwińska-Rydel; akcentując bowiem poszczególne „biograficzne” detale, skonstruowała postać Doktora, nadając jej niezwykle charakter. Autorka proponowała nie tyle sylwetkę Korczaka „dziecięcego”, czyli dostosowanego do możliwości poznawczych młodego czytelnika, ile „miniatury” z jego życia, które zachowując swego rodzaju „lokalność”, dążą do kompletności narracji o bohaterze.

Biografia na pierwszy plan wysuwa drobiazg, który więcej mówi o Korczaku niż monumentalne opracowanie naukowe, co zresztą wydaje się zgodne z przekonaniem Korczaka. Jego słynne wykłady były raczej kameralnymi spotkaniami, których centrum stanowiło dziecko:

W gabinecie rentgenowskim było ciemno i dość ciasno. Studenci wypełnili go całkowicie.

— Boję się — wyszeptał Kocyk, który przyszedł na wykład razem z Korczakiem.

— Ja też — uśmiechnął się doktor. — Ale damy sobie radę! Zdejmij koszulę. — Puścił oko do Kocyka i ustawił aparat rentgenowski.

— Czy to latarnia? — zapytał chłopiec.

— Coś w tym rodzaju — odpowiedział doktor. — Jak oświetlimy twoje plecy i piersi, to będzie widać wszystko, co masz w środku.

— O! — zachwycił się Kocyk.

Doktor włączył aparat, a studenci zobaczyli na jasnym ekranie obraz serca chłopca, które pulsowało szybko, nieregularnie, lękliwie.

— Przyjrzyjcie się temu i zapamiętajcie — powiedział doktor cichym, wzruszonym głosem. — Tak wygląda serce dziecka, które się boi. W dziedzinie uczuć dziecko jest inne niż dorosły człowiek. Musimy zatem współrozumieć się z nim dziecinnie i jak ono cieszyć się, kochać, smucić, gniewać, obrażać się i ufać. Gdy więc będziecie zmęczeni i źli, gdy będziecie gniewać się i krzyczeć, gdy zechcecie karać i obrażać się — przypomnijcie sobie to serce dziecka⁴³.

Konkretny obraz — serce przestraszonego Kocyka — stanowi punkt wyjścia rozważań o relacjach między dorosłymi i dziećmi. Zastosowa-

⁴³ A. CZERWIŃSKA-RYDEL: *Po drugiej stronie okna...*, s. 110–111.

na przez Korczaka metoda pogładowa jest nie tylko podszyta niezwykłą wrażliwością, lecz ma moralny wymiar. Jeśliby potraktować wykonywanie zdjęcia rentgenowskiego jako pewnego rodzaju fotografię, to z całą pewnością można by wykorzystać ustalenia Rolanda Barthes'a dotyczące zdjęcia, jego centrum oraz obrzeży⁴⁴. Jak widać, Korczak kieruje uwagę ku *punctum* — wydawałoby się nieistotnemu fragmentowi fotografii po to, aby potem przejść do ogółu — według Barthes'a *studium* — zasad wyprowadzonych z analizy konkretnego przypadku.

Korczakowskie *punctum* oznacza nie tylko ogniskowanie uwagi wokół imponderabiliów, lecz jak przekonuje Czerwińska-Rydel — także „prywatne” metody pracy:

Dziecięce chusteczki są źródłem nieocenionej wiedzy — powiedział Korczak i spojrzał na dziewczynę. — To niesłychane, co można w nich znaleźć. Pomijam fakt, że z medycznego punktu widzenia ciekawe są kolory wydzielin. Ale poza tym chusteczka to przechowalnia dziecięcych skarbów. Znalazłem dzisiaj dwa koraliki, błyszczący paperek po czekoladce, muszelkę i piórko... A to, że chusteczki niektórych dzieci są pomięte, brudne, poszarpane, a innych elegancko złożone i czyste? Ile z tego faktu możemy dowiedzieć się o osobowościach właścicieli owych niepozornych szmatek do nosa...⁴⁵.

Wydobywanie przez autorkę na powierzchnię drobiazgów biograficznych wydaje się nawiązywać do samego *Pamiętnika* Korczaka pisanego w warszawskim getcie. Jacek Leociak ostatnie dzieło Doktora nazywa

dziełem otwartym, formą niegotową, zmaconą czy kaleką — pełną nieciągłości, niezrealizowanych zapowiedzi, urwanych wątków⁴⁶.

Skoro pamiętnik ma stanowić memuarystykę taktyka, to nie może mieć centrum, początku ani końca. Narracja powinna się więc kompulsywnie i nie dawać się uchwycić. Oczywiście, w odniesieniu do „li-

⁴⁴ R. BARTHES: *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Przeł. J. TRZNADEL. Warszawa 2008.

⁴⁵ A. CZERWIŃSKA-RYDEL: *Po drugiej stronie okna...*, s. 112–113. Natalia Han-Ilgiewicz wspomina „naukowe” eksploracje stosów chusteczek do nosa: „Ktoregoś dnia Korczak zaskoczył Marię Grzegorzewską, stwierdziwszy, że cały poranek spędził na oglądaniu brudnych chustek do nosa swoich wychowanków. Maria Grzegorzewska, wielka estetka, jakoś skurczyła się w sobie. Jak można godzinami oglądać brudne chustki do nosa? [...] Umiał powiązać to, co wiedział o danym wychowanku, z wyglądem jego brudnej chustki. A przecież chustkami żaden pedagog dotychczas się nie zainteresował. Dla Korczaka każdy fragment życia dziecka był kluczem do zrozumienia jego problemów”. N. HAN-ILGIEWICZ: *Prawo dziecka do głosu*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku...*, s. 275.

⁴⁶ J. LEOCIAK: *Posłowie*. W: J. KORCZAK: *Pamiętnik i inne pisma z getta...*, s. 299.

teratury czwartej” ten warunek nie może być spełniony. W tym wypadku historia powinna się mieścić w pewnych fabularnych ramach. I rzeczywiście, zamiast postrzępionych „donosów rzeczywistości”, tak charakterystycznych dla *Pamiętnika* Korczaka, młody czytelnik otrzymuje precyzyjnie napisaną opowieść, bez większych kompozycyjnych niespodzianek. Nie oznacza to jednak, że historia, którą zrelacjonowała Czerwińska-Rydel, rezygnuje z pewnego rodzaju naddatków interpretacyjnych. Powróćmy więc do okna.

Już sam tytuł — *Po drugiej stronie okna...* — sugerowałby przeniesienie historii Korczaka i jego dzieci w mityczny bezczas. Doktor wraz z gromadą wychowanków wpadają niczym Alicja do króliczej nory — labiryntu historii, aby na zawsze pozostać po drugiej stronie lustra-okna. Opowieść kończy się w wagonie, finał jednak ma już tylko spekulatywny charakter. W narracji wykorzystany został fakt związany z wystawieniem 18 lipca 1942 roku, na kilka tygodni przed likwidacją Domu Sierot, spektaklu *Pocztą* Rabindranatha Tagorego, mającego przygotować dzieci na najgorsze⁴⁷. Według „scenariusza” wyprzedzającego przedstawienie, wychowankowie Doktora, podobnie jak główny bohater sztuki, który z powodu choroby nie może wyjść z domu, a jedynym jego kontaktem ze światem jest spoglądanie w okno, potrzebują „przenicowania” przestrzeni, w której zostali zamknięci. Dlatego też

Korczak kolejno brał dzieci na ręce i przysuwał je do niewielkiego, zakratowanego okna, by zaczerpnęły powietrza.

Pociąg ruszył.

— Pamiętacie Amala, który czekał na list od króla? — zapytał doktor.

Dzieci skinęły głowami.

— Ten list miał go uwolnić. My też czekamy na list. A może właśnie go otrzymaliśmy?

Po drugiej stronie okna jaśniało bezchmurne sierpniowe niebo⁴⁸.

⁴⁷ Więcej o spektaklu w rozdziale *Mikronarracje z obrzeży Zagłady*.

⁴⁸ A. CZERWIŃSKA-RYDEL: *Po drugiej stronie okna...*, s. 163. Finał opowieści o Korczaku jest otwarciem na przestrzeń. Czynności podnoszenia dzieci i pokazywania im nieba tworzą rytuał przejścia, będącego ostatecznym wyzwoleniem. Wydaje się, że Michał Rusinek zastosował podobny chwyt w książeczce *Powieki*, dołączonej do programu musicalu *Korczak* Chrisa Williamsa w reżyserii Roberta Skolmowskiego realizowanego na scenie Opery i Filharmonii Podlaskiej w Białymstoku. Książeczkę dedykowano pamięci Korczaka. Rusinek stworzył „bajkę” o myszkach, które zagrożone pożarem uciekają na pagórek. Choć wiedzą, że zginą, podziwiają niebo: „— A kiedy już się napatrzycie — powiedziała szeptem bura mysz — zamknijcie oczy. Zachowacie te obrazy pod powiekami, na zawsze”. M. RUSINEK: *Powieki. Bajka dedykowana pamięci Janusza Korczaka*. Ilustr. O. CIEŚLAK. Białystok 2012 [b.n.s.]. Autor buduje narrację wokół słów: „powieki” oraz „po wieki”, która korzystając z gry ich znaczeń, znajduje swój finał w symbolu nieskończoności.

To niejednoznaczne zakończenie, może być odczytane jako oskarżenie nieczułej natury, zupełnie obojętnej na cierpienie. W tym sensie figura mężczyzny trzymającego na rękach dziecko, aby „nakarmić” je powietrzem, być może jest zapowiedzią tragicznego końca symbolizowanego przez Celanowską metaforę czarnego mleka, ale stanowi również zadziwiający obraz, będący przeciwwagą tradycyjnych przedstawień madonn.

Można również przyjąć, że opowieść o Korczaku kończy się, podobnie jak film Wajdy, nie tyle dekonstrukcją zamkniętej przestrzeni, ile jej przeorganizowaniem⁴⁹. Otwierające się drzwi wagonu na rozświetloną łąkę, bezchmurne sierpniowe niebo stają się — zamiast ciemności — znakami ostatecznego, bo moralnego, zwycięstwa.

Naiwnie wybieram tę możliwość podyktowaną wiarą, że Korczak taktyk, ten detalista poznania, ten, który, używając nomenklatury Ta-deusza Ślawnika, „przepiwniczał” przestrzeń, żył tak naprawdę pod dachem nieba, ponieważ

Obecność jego tak uwydatniła piękno krajobrazu, że w którąkolwiek stronę się obróciliśmy, niebios a i ziemia jak gdyby się zlewały. Człowiek w niebieskiej szacie, dla którego najodpowiedniejszym dachem jest sklepienie niebios, odzwierciedlające pogodę jego ducha⁵⁰.

Kolejną książką adresowaną do młodego odbiorcy jest obsypany nagrodami⁵¹ *Pamiętnik Blumki*⁵² Iwony Chmielewskiej. Narracja tej spe-

⁴⁹ Analogie książki i filmu nie dotyczą jedynie zakończenia. Twórca filmu o Korczaku również ekspluataje metaforę okna. Często więc widzimy Doktora w kontekście okna — karmiącego ptaki czy spoglądającego na żołnierza. Jedną z takich scen jest związana z wątkiem chłopca, który dowiaduje się, że właśnie umarła mu matka. Mały Szłoma w geście buntu wobec niesprawiedliwości i cierpienia wybija szybę. Zarówno pisarka, jak i reżyser, wykorzystując przekaz o spektaklu przygotowanym przez dzieci, zdecydowali się na nadanie mu cech terapeutycznych. W jednej ze scen filmu panna Esterka tłumaczy odtwórcy roli Amalę, w jaki sposób powinien grać. Chłopiec odpowiada, że wie, co czuje grany przez niego bohater, bo chory Amal jest tak samo uwięziony w domu, jak on w getcie.

⁵⁰ Zob. H.D. THOREAU: *Walden*. Przeł. H. CIEPLIŃSKA. Poznań 2010, s. 280. Cytuję za: T. ŚLAWNIK: *Przeciw swojskości. Piwnica i studnia*. W: IDEM: *Żaglowiec, czyli Przeciw swojskości. Wybór esejów*. Wybór Z. KADEŁUBEK. Katowice 2006, s. 126.

⁵¹ W 2011 roku książka została wybrana Książką Roku w kategorii grafika i otrzymała wyróżnienie w kategorii literackiej. W historii nagrody nie zdarzyło się, aby ta sama pozycja zdobyła nagrody w obu kategoriach.

⁵² I. CHMIELEWSKA: *Pamiętnik Blumki*. Warszawa 2011. Wyczerpującą analizę tekstu jako książki obrazkowej przedstawiły M. SIKORSKA i K. SMYCZYŃSKA w artykule *Ewangelia według Korczaka. „Pamiętnik Blumki” Iwony Chmielewskiej*. W: *Wyczytać świat — międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK, przy współpr. A. ZOK-SMOŁY. Katowice 2014, s. 151–160.

cyficznej książki będącej *picturebook* rozpoczyna się od „rodzinnej” fotografii prezentującej dwanaścioro dzieci i stojącego za nimi Korczaka. Fotografia z jednej strony nawiązuje do pamiątkowych zdjęć szkolnych, należących do rytuałów edukacji, z drugiej — domaga się teoretycznego wsparcia. Jak twierdzi Susan Sontag,

fotografie wyrażają niewinność, kruchość życia zmierzającą ku zniszczeniu i ten związek między fotografią a śmiercią nawiedza wszystkie fotografie ludzi⁵³.

Niemniej jednak narysowana w książce fotografia i sama czynność fotografowania, wszak dzieciom ustawionym w dwuszeregu przeciwstawiono osobę wykonującą zdjęcie, nie sygnalizuje tylko śmierci. W dorosłym odbiorcy budzi grozę, gdyż to on, a nie dziecko, ma wiedzę o losach przedstawionej grupki dzieci. Autorka już na wstępie wykorzystwała chwyt nazwany przez Hirsch „fotografią Zagłady”⁵⁴. Patrzącym, według badaczki, przypisana jest fraza: wiemy, że wszyscy umrą, a ich świat zostanie zniszczony. Fotografie Zagłady stanowią tym samym reprezentację tego, czego już nie ma. Są więc w stanie

wydobyć tę szczególną cechę fotografii, zawieszenie między życiem a śmiercią, pochwycenie tego, co już nie istnieje, wskazanie zarówno na pragnienie, konieczność, a jednocześnie trudność i niemożność żałoby⁵⁵.

Otwierający opowieść rysunek, który przedstawia samą czynność fotografowania, stanowi mit założycielski dziecięcej wspólnoty. Przywodzi na myśl wspomniany na początku rozdziału pomnik z Yad Vashem sugerujący klasowe zdjęcie. Ale przecież to także, a może przede wszystkim historia Korczaka, który w dziecięcym pamiętniku lokuje się jakby na marginesie narracji. Dorosły, nawet jeśli jest Starym Doktorem, nie zajmuje centrum dziecięcej narracji. Pojawia się mimochodem, staje się tłem, na którym rozgrywają się historie dzieci.

Jest ich dwanaścioro. W tej nieprzypadkowej liczbie Magdalena Sikorska i Katarzyna Smyczyńska dostrzegają nawiązanie do dwunastu apostołów, a w zestawieniu symboliki judaizmu i chrześcijaństwa — ukłon w kierunku wielokulturowości⁵⁶. Badaczki wnikliwie analizują ilustracje, widząc w nich ikonograficzną artykulację tego, czego nie sposób powiedzieć ze ściśniętym gardłem. Tym samym udaje się

⁵³ S. SONTAG: *O fotografii*. Przeł. S. MAGALA. Warszawa 1986, s. 57.

⁵⁴ M. HIRSCH: *Żałoba i postpamięć...*, s. 251.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ M. SIKORSKA, K. SMYCZYŃSKA: *Ewangelia według Korczaka...*, s. 151, 158.

im rozpisać zaproponowany młodym czytelnikom kod postpamięci na dwa fundamentalne obszary obowiązujące w *picturebook* — słowo i obraz, „a także to, co pomiędzy nimi”⁵⁷.

Za najistotniejszy wkład badaczek w korczakiana uważam jednak stwierdzenie, że kontakt z *Pamiętnikiem Blumki* wymaga

swoistej pracy archeologicznej, nieustannego powracania do niej, wydłubywania, wykopywania kolejnych pokładów znaczeń [...]”⁵⁸.

Uwagę tę, choć dotyczy przede wszystkim ilustracji, chciałabym rozszerzyć, włączając w nią sposób budowania narracji o Doktorze. Otóż pozostaje on, podobnie jak wspomniany na początku rozdziału jego pomnik w Yad Vashem autorstwa Borisa Saksiera, niemal niewidoczny, gdyż przesłaniają go dzieci. To jego wybór, wynikający z zupełnie innego pojmowania poświęcania. Tak tłumaczył się z zajmowania ostatniego miejsca w szeregu:

Kłamie ten, kto mówi, że się dla czegoś lub dla kogoś poświęca. [...] jeden lubi karty, inny kobiety, jeden nie opuszcza wyścigów konnych, a ja kocham dzieci. Nie poświęcam się wcale, robię to nie dla nich, lecz dla siebie. Mnie to jest potrzebne. Nie wiercie [...] słowom o poświęceniu. Są kłamliwe i obłudne⁵⁹.

Takie przemianowanie poświęcenia skutkuje usunięciem w cień dziecięcych historii. Skoro „dzieci są najważniejsze”, to również narratorką opowieści, ale ze względu na tragiczny finał już nie jej depozytariuszką, jest dziewczynka — Blumka, która rości sobie prawo do spisania historii swej wspólnoty. Staje się demiurgiem napisanego świata, którego stanowi centrum, przypomina kartezjańskie oko przeszywające na wskroś. Szkicując sylwetki dzieci, ujawnia portret ich wychowawcy. Chmielewska, decydując się na oryginalny chwyt polegający na oddaniu głosu dziecku, wyraźnie sygnalizuje nawiązanie do mocno zakorzenionej w topice Zagłady figury świadectwa. Blumka wzorem Anny Frank, Dawida Rubinowicza, Rutki Laskier czy Dawida Sierakowiaka prowadzi pamiętnik.

Dziecięca diarystyka nadaje świadectwu zupełnie inną jakość. Opowieściom dzieci, a także Blumki, obca jest obowiązująca narracja, sytuując się one raczej w obszarze relacji postkolonialnych, które do tej pory nie były włączane w obszar poważnego dyskursu. Mała annalistka prowadzi

⁵⁷ E. KRUSZYŃSKA: *W świecie wartości doktora Korczaka*. „Guliwer” 2011, nr 4, s. 57.

⁵⁸ Ibidem, s. 152.

⁵⁹ I. MERŻAN: *Podziw i kontrowersje*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku...*, s. 117—118.

zapiski w zeszycie w linie, co jeszcze wyraźniej podkreśla nieoficjalność jej świadectwa, choć paradoksalnie w przypadku Korczaka to właśnie relacja dziecka wydaje się najbardziej stosowna. Skoro więc człowieka poznaje się po „owocach” jego działań, to minihistorie o chorej Regince, która straciła włosy, o małym Kocyku, pomagającym nocnikiem nosić węgiel, czy o dobrym Zygmysiu, który postanawia wypuścić do Wisły złotą rybkę, kupioną za zaoszczędzone przez siebie pieniądze, budują wizerunek Korczaka, wielkiego pedagoga rzeczy małych — chusteczek do nosa i zdjęć rentgenowskich serca wystraszonego chłopca.

Najtrudniejszy w historii o Starym Doktorze i dzieciach jest jej finał. Heska-Kwaśniewicz nieco rozczarowana pisze:

Z dużych szarych kart wieje jednak przejmujący smutek, który bardziej odczuwa dorosły, bo dziecko po prostu widzi inny świat. Jednak w tym świecie, choć inaczej ubrane i otoczone innymi przedmiotami, przecież kochają, cierpią i cieszą się tak samo, jak dzisiejsze. I choć autorka bardzo chciała życie pokazać ponad śmiercią, by życie było głośnie, a śmierć enigmatyczna, nieprzytłaczająca — to jednak, gdy mały czytelnik zapyta, a co się stało z Panem Doktorem — trudno odpowiedzieć rzetelnie i uczciwie. Ponieważ w książce nie ma zakończenia, jest tylko wagon, a raczej jego połowa podstawiona na torach kolejowych⁶⁰.

Wydaje się, że właśnie tylko takie zakończenie jest możliwe. Po pierwsze, Blumka nie może wyjść poza ramy świata opisywanego w swym pamiętniku; po drugie, również ona podlega obowiązującej narracji, która zostaje brutalnie przzerwana, po trzecie, jak przekonują Sikorska i Smyczyńska,

Na ostatniej stronie pamiętnika, na której Blumka obiecuje: „o reszcie opowiem jutro”, pojawia się notatka z lekcji niemieckiego, z rozmazanym — jak gdyby przez łzy — zapisem słowa „oni”, nakreślonego — może z pośpiechu, ale może w wyniku niepokoju — jednocześnie wielką oraz małą literą i ostatecznie przekreślonego, co wymownie odsyła patrzących do gwałtowności nadchodzących wydarzeń⁶¹.

Autorka, wybierając taki sposób zakończenia opowieści, nie wyklucza przecież pozatekstowego pytania dziecka „co dalej?”, ale jednocześnie nie wyraża empatii, która mogłaby prowadzić do strauatyzowania małego czytelnika. Wszak nadal obowiązuje Arystotelesowska zasada:

⁶⁰ K. HESKA-KWAŚNIEWICZ: *Literacka legenda...*, s. 23.

⁶¹ M. SIKORSKA, K. SMYCYŃSKA: *Ewangelia według Korczaka...*, s. 154.

Litość wzbudza w nas nieszczęście człowieka niewinnego, trwogę natomiast nieszczęście człowieka, który jest do nas podobny⁶².

Szczególnie ważna w tym kontekście jest cytowana już w poprzednim rozdziale opinia Dominicka LaCapry, przekonująca o konieczności uwolnienia pamięci później urodzonych od traumy cudzych doświadczeń, ponieważ

Urodzeni później nie powinni ani zawłaszczać (czy też z opóźnieniem rozgrywać w działaniu) doświadczenia ofiar, ani ograniczać swych działań do koniecznej roli wtórnych świadków i strażników pamięci⁶³.

Wypada w tym miejscu wrócić do komentarza Sobolewskiej, której film Wajdy skojarzył się z bułgarską ikoną. Centralne jej miejsce zajmował święty, a otaczające go czyny stanowiły świadectwo jego wielkości. Wydaje się, że autorka *Pamiętnika Blumki* wybiera odmienną strategię. Jeśli Korczak, jak ustaliłam, działał według rozmaitych taktyk, jego żywiołem był szczegół, wydawałoby się, nieistotny szczegół, to również opowieść o nim powinna doceniać to, co migotliwe, nieoczywiste i nie narzucające się. Z tego też powodu Korczak w ujęciu Chmielewskiej jest bohaterem drugiego planu, który wyziera spod opowieści Blumki o losach konkretnych dzieci. Autorka rysuje tę Korczakowską ikonę jak palimpsest, którego wierzchnią warstwę stanowi narracja dziecka o innych dzieciach.

Chmielewska opowiada się, podobnie jak Czerwińska-Rydel, za takim właśnie wizerunkiem Starego Doktora. Cały czas pozostaje on taktykiem, który, walcząc o „dostęp do okna”, sam niejako podpowiada, w jaki sposób można snuć o nim narrację. Chciałoby się powiedzieć, że tylko „za pośrednictwem” dziecka i „z powodu” dziecka. Zresztą zasadę dotyczącą ważności dziecka i nieważności wychowawcy sformułował sam Korczak po tym, jak przeczytał prace przyszłych pedagogów o ich wspomnieniach z dzieciństwa:

— Przeczytałem sześćdziesiąt szczerých, prawdziwych wspomnień z dzieciństwa — powiedział, pokazując plik kartek. — Co ciekawe, pięćdziesiąt osiem z nich jest smutnych. Czyli tylko dwa radosne. O czym to świadczy? Że takie jest właśnie życie dziecka. Smutne. Ciężkie. Od momen-

⁶² ARYSTOTELES: *Poetyka*. Przekł. i komentarz H. PODBIELSKI. W: ARYSTOTELES: *Dzieła wszystkie*. T. 6. Warszawa 2001, s. 593.

⁶³ D. LACAPRA: *Psychoanaliza, pamięć i zwrot etyczny*. W: *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych*. (Antologia przekładów). Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2006, s. 149.

tu narodzenia. Siedzi sobie takie maleństwo w cieple pod sercem matki. A gdy się rodzi, oślepia go nagle ostre światło, ogarnia chłód i szorstkie ręce tego, kto poród przyjmuje. [...] W bólu rodzi się człowiek i w bólu zdobywa potem każde nowe doświadczenie. Dzieciom jest źle na świecie. Należy im pomóc. I to jest właśnie zadanie wychowawcy⁶⁴.

Po drugiej stronie okna... i *Pamiętnik Blumki*, podobnie zresztą jak *Pamiętnik* samego Korczaka, stanowią dzieła otwarte. Pierwsza opowieść kończy się sceną w wagonie i słowami Doktora kierującymi uwagę dzieci ku baśni; druga zostaje domknięta jedynie ilustracją, na której *jad* dotyka wagonu naszkicowanego na kartce zeszytu w linie, obrazkowi zaś towarzyszą słowa Blumki, która „obiecuje”, że resztę napisze jutro; trzecia zaś znajduje swój finał w podlewaniu kwiatów w doniczkach. Mam wrażenie, że „otwartość” kompozycyjna tych opowieści nie jest przypadkowa. Brak definitywnego zakończenia każe myśleć o owych narracjach raczej w kategoriach notatek i szkiców niż dopracowanych opowieści. Cecha nieskończoności, a może lepiej: niedokończoności, potwierdza tezę o Korczakowym wyborze taktyki, a nie strategii. Skoro sam bohater okazuje się taktykiem, to również dotyczące go opowieści powinny nosić taki stygmat.

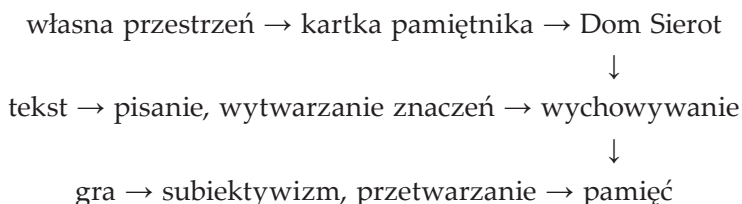
Wszystkie trzy opowieści, wzorem samego Korczaka próbującego przebudować Dom Sierot w getcie, budują własną przestrzeń tekstu, który dzierży władzę nad rzeczywistością. Suwerenność tej przestrzeni zasadza się na trzech elementach: na kartce pamiętnika/opowieści traktowanego/-ej jako miejsce uwolnienia się od czasu i jednoznaczności świata; na tekście — trajektorii słów, które wytwarzają nowe znaczenia, tak odmienne od tych, które „biorą udział” w pozatekstowej rzeczywistości; na grze — ekspresji prowadzącego pamiętnik lub narratora, który po przetworzeniu tego, co pochodzi z zewnątrz, daje wyraz swoim pragnieniom.

Jeśli rzeczywiście tak jest, to biografia stanowi zapis walki o władzę nad pamięcią, nie chodzi bowiem o to, aby tylko pamiętać, lecz aby wiedzieć, jak zapamiętać. Wróćmy zatem do okien Domu Sierot. Po pierwsze, skoro *Pamiętnik* Korczaka, zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami, mógłby zostać uznany za „miejsce”, w którym dozwolona jest wolność, to również suwerenna jest inna przestrzeń, którą stworzył Stary Doktor. To oczywiście Dom Sierot, swoisty tekst, który doczekał się „tekstowych” przeróbek — замуrowania starych i wybijania nowych okien. Po drugie, jeśli słowa w tekście wytwarzają nowe znaczenia, to wychowywanie jest bardzo podobne do pisania, choć nie ma ono w Korczakowskim wydaniu wiele wspólnego z oświece-

⁶⁴ A. CZERWIŃSKA-RYDEL: *Po drugiej stronie okna...*, s. 113.

niową „czystą kartą”. „Wychowywać” to, jak twierdził Korczak, podnosić dziecko w jego oczach, a więc wytwarzać i prowokować nowe znaczenia, które sprawią, że pokocha samo siebie. Po trzecie, skoro pisanie jest grą, mającą na celu ekspresję piszącego, która z kolei w jakimś stopniu prowadzi do choćby minimalnego przekształcenia świata, to można uznać, że stanowi jednocześnie formę pamięci o czasach i ludziach.

Przedstawione zależności układałyby się w przypadku *Pamiętnika* i biografii Korczaka dla młodego odbiorcy w następujący sposób:



Układ: Dom Sierot — wychowanie — pamięć, pokazuje, w jaki sposób Korczak z taktyka staje się strategiem. Jego ulotne spostrzeżenia, notatki, umiłowanie drobiazgu budują coś absolutnie monumentalnego, coś, co pretenduje do rangi obowiązującej reguły. Najdobitniej tę zasadę ilustrują dwie książki dla dzieci: *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku* Beaty Ostrowickiej i *Zwyczajny dzień* Katarzyny Zimmerer, *nota bene* wnuczki Hanny Mortkowicz-Olczakowej, autorki pierwszej powojennej książki o Starym Doktorze i córki Joanny Olczak-Ronikier, twórczyni wspomnianej w rozdziale biografii Korczaka.

Fabula pierwszej z nich rozgrywa się współcześnie, sam zaś Korczak pojawia się w swego rodzaju fleshbackach wspominającej go babci Jaśka z trzeciej c. Okazuje się, że opowieść prababci powraca co jakiś czas w rytmie jakiegoś narracyjnego rytuału, obecnego w relacjach staruszki i jej wnuczka⁶⁵:

⁶⁵ O potrzebie powtarzania opowiadanej historii pisał również Korczak: „Nie odmawiaj, jeśli dziecko prosi o powtórzenie bajki jeszcze i jeszcze raz tej samej. Dla pewnych dzieci, liczniejszych może, niż sądzimy, przedstawienie powinno składać się z jednego tylko wielokrotnie powtarzanego raz w raz numeru [...]. Stare nianie i murarze, częstokroć lepsi pedagogzy niż dyplomowana psychotechniczka. Przecież dorośli też wołają »bis« [...]. Ta sama bez końca powtarzana bajka — to jak sonata, sonet ukochany, jak rzeźba, bez której widoku dzień staje się bezbarwny. Znają galerie obrazów maniaków jednego ekspozycji”. J. KORCZAK: *Pamiętnik i inne pisma z getta...*, s. 42. Interesująco o relacji chłopca z babcią pisze Katarzyna Wądołny-Tatar: „Prababcia ma być żywym świadectwem historii, jakiej doświadczyła, również w komicznych sytuacjach [...]. Blizna jest tu śladem po wojennych urazach ciała, dla wnuka czytelnym z powodu opowieści prababci, której

Jest taka historia, którą słyszałem już wiele razy. Lubię ją. Przy jednych fragmentach się śmieję, przy innych czuję, jak mnie ściska w brzuchu i w gardle. To historia, którą opowiada mi moja babcia. I pewnie opowie mi ją jeszcze nieraz. Pytam czasami o te same rzeczy, bo nie wszystko rozumiem, i babcia mi cierpliwie tłumaczy. I czasami mnie zaskakuje nowymi fragmentami⁶⁶.

Jasiek doskonale zna fabularne chwyt, jakie stosuje prababcia; wszak jak twierdzi White, historia wyraża się w określonych fabułach. Opowieść starszej pani, tej strażniczki pamięci, powoduje, że wnuk, słuchając jej wspomnień, za każdym razem uruchamia wyobraźnię. Wtedy ożywają dzieci z Domu Sierot:

Przymykam oczy. Znowu widzę Franię. Siedzi przy stole w dużej Sali. Obok Różyczka. W czerwonym sweterku. Grają w domino. A wokół pełno dzieci. Jedne odrabiają lekcje, inne czytają, inne się bawią, jeszcze inne nic nie robią, po prostu siedzą⁶⁷.

Ale nie przywoływanie tych obrazów z przeszłości jest najważniejsze, lecz ich zestawianie ze współczesnością. Jasiek rozmyśla nie tylko nad losami Korczakowskich dzieci, ale również nad żywotnością jego idei. Współczesność zwykle nie wytrzymuje tego porównania, Pan Doktor bowiem, ze swym bezgranicznym oddaniem dzieciom, ze swą wrażliwością — delikatnością — z trudem znajduje naśladowców. Trudno przecież darzyć szacunkiem nauczycielkę, która upokarza otyłą Zuzią, zwracając się do niej „pączus-sadełko”. Jasiek dzięki opowieściom prababci zostaje wyposażony w pamięć protetyczną, którą sobie zawłaszczają, mimo że nie jest jej „legalnym dziedzicem”, ponieważ

wspomnienia protetyczne nie dają się bezpośrednio wydobyć z czyichś rzeczywistych doświadczeń. [...] Tym samym stają się one częścią osobistego archiwum doświadczeń, wpływając na

rola w wychowaniu chłopca i międzypokoleniowej transmisji przeszłości jest nie do przecenienia. Być może ten osobowościowy projekt starszej pani jest odbiciem aktualnych tendencji w literaturze, które Urszula Śmietana nazywa »potęgą prababek«. K. WĄDOLNY-TATAR: *(Re)konstrukcja osoby. „Chopin” Anny Czerwińskiej-Rydel i „Korczak” Beaty Ostrowskiej*. W: *„Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży — biografie...*, s. 369. Według mnie, opowieść generacyjna, bo przecież taki charakter ma narracja prababci, stanowi narzędzie tworzenia postpamięci.

⁶⁶ B. OSTROWICKA: *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku*. Ilustr. J. RICHTER-MAGNUSZEWSKA. Łódź 2012, s. 5.

⁶⁷ Ibidem, s. 24.

podmiotowość jednostki oraz jej relacje z teraźniejszością i przyszłością⁶⁸.

Chłopiec w pewnym sensie czuje się spadkobiercą nie tylko pamięci o Starym Doktorze, lecz przede wszystkim depozytariuszem jego „prawideł życia”. Korczakowskie słowo stało się prawem, a jego taktyki — jeśli nie obowiązującymi, to idealistycznymi strategiami.

Tym samym „mgławicowość” wcześniejszych kreacji Doktora w książkach *Po drugiej stronie okna...* i *Pamiętniku Blumki* została zamieniona na pewniki. Podobną zmianę widać w *Zwyczajnym dniu* Katarzyny Zimmerer. Tekst opowiada o trudnej codzienności ośmioletniego Szymka, którego życiowe doświadczenia zmuszają do namysłu nad światem. Co ciekawe, każdy rozdział Szymkowych przygód poprzedza cytata z dzieł Korczaka, na przykład

Nauczycielce wolno książkę zwinąć w trąbkę, a niech z nas który spróbuje. Zaraz powiedzą, że nie szanujemy. Bo u dzieci wszystko musi być wzorowe⁶⁹

albo

Jak my się zawsze wszystkiego wstydzimy. Zawsze obawa, żeby czego głupiego nie zrobić albo nie powiedzieć. Ciągłe niepewność, czy tak będzie dobrze. Żeby się nie śmiali⁷⁰.

Nietrudno się domyślić, że przygody chłopca stanowią jedynie przekonujące *exemplum* Korczakowskich prawd. To znamienne, że w książce Zimmerer „cytaty z Korczaka” zastąpiły jego biografię. Było to możliwe pod jednym warunkiem — musiała mianowicie powstać nowa narracja, która z Korczaka taktyka uczyniła Korczaka stratega, a pieśń o jego czynach przekształciła w zalecenia, jak mądrze kochać dziecko.

I tak, lektura *Po drugiej stronie okna...* Czerwińskiej-Rydel oraz *Pamiętnika Blumki* Chmielewskiej, biografii „mglistych”, jakby siebie niepewnych, bo powstałych w ramach taktyk, prowadzi do takich tekstów, jak *Jest taka historia* Ostrowickiej czy *Zwyczajnego dnia* Zimmerer, książek, w których Stary Doktor, przestając działać w „podziemiu”, staje się strategiem, a jego pedagogiczne uwagi, którym bliżej było do poezji niż

⁶⁸ A. LANDSBERG: *Pamięć protetyczna*. Przeł. M. SZEWCZYK. W: *Antropologia kultury wizualnej. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. I. KURZ, P. KWIATKOWSKA, Ł. ZAREMBA. Warszawa 2012, s. 690.

⁶⁹ K. ZIMMERER: *Zwyczajny dzień*. Ilustr. A. WOLDAŃSKA-PŁOCIŃSKA. Warszawa 2012, s. 41.

⁷⁰ Ibidem, s. 53.

do nauki, nabierają mocy uniwersalnych reguł. W jakimś sensie te narracje adresowane do młodego odbiorcy są zapewne niewystarczającą, ale jednak odpowiedzią na rozpaczliwe pytanie zadane przez Samuela D. Kassowa w książce *Kto napisze naszą historię?*⁷¹. Publikacja dotyczy konspiracyjnego Archiwum Emanuela Ringelbluma Oneg Szabat, zbierającego materiały na temat warszawskiego getta. Jego pomysłodawca, przekonany, że nikt nie ocaleje, postanowił potomnym przekazać dokumenty i świadectwa zbrodni. Ostatnia z wiadomości ukrytych w bańkach na mleko i zakopanych pod ziemią należała do dziewiętnastoletniego Dawida Grabera, członka organizacji i byłego ucznia szkoły Bera Borochowa, której dyrektor był również zaangażowany w prace nad dokumentacją życia w getcie:

To, czego nie można było wykrzyczeć przed światem, zakopaliśmy w ziemi. [...] Chciałbym dożyć momentu, kiedy będzie można wykopać ten wielki skarb i poznać. Niech świat się dowie, niech się cieszą ci, którzy nie musieli przez to przechodzić. My jak weterani. Nie chcemy medali na piersi. [...] Raczej jednak nie dożyjemy tego momentu i dlatego właśnie piszę mój testament. Niech ten skarb dostanie się w dobre ręce, niech dożyje lepszych czasów, niech zaalarmuje świat o tym, co się stało w XX wieku [...]⁷².

Cztery wymienione książki wpisują się w proces wydobywania z niebytu pamięci zapisanych niegdyś historii. Podobnie jak dzienniki, pamiętniki, zapiski z Zagłady, cudem uratowane z ciemności, wydobywane z ziemi, z szaf, ze szpar w podłodze, wychodzą ku światłu, aby nie tylko zaświadczać o prawdzie, lecz także z pojedynczych głosów tworzyć podwaliny pod narrację o przeszłości. Co ważne, taka konstrukcja czterech narracji uniknęła efektu kiczu, tak częstego we współczesnej kulturze popularnej, która próbuje się zmierzyć z problematyką Zagłady, i bardzo prawdopodobnego dla „literatury czwartej”. Kicz bowiem, jak twierdzi Lisa Saltzman,

transformuje [...] traumatyczne doświadczenie w fikcyjne melodramaty, nadaje katastrofom wymiar kataktyczny, [czyniąc Zagładę — M.W.D.] zbyt zrozumiałą, przyswajalną, łatwą dla konsumpcji⁷³.

⁷¹ S.D. KASSOW: *Kto napisze naszą historię? Ukryte Archiwum Emanuela Ringelbluma*. Przeł. G. WALUGA, O. ZIENKIEWICZ. Warszawa 2010.

⁷² Ibidem, s. 16–17.

⁷³ L. SALTZMAN: *Awangarda i kicz raz jeszcze. O etyce reprezentacji*. Przeł. K. BOJARSKA. „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2, s. 204.

Książki o Korczaku adresowane do młodych czytelników uniknęły tego zagrożenia, nie ulegając pokusie upraszczania i domykania opowieści, a jednocześnie poszukując oryginalnych sposobów narracji, które zarazem zdołały udźwignąć problematykę Zagłady i zachować stosowność jej reprezentacji uwzględniających wiek czytelnika zanurzonego w ich lekturze.

Mikronarracje z obrzeży Zagłady

O, święta góro popiołów! O, góro butów, okularów, protez, warkoczyków! A obok ciebie? Pilni historycy z talentem spierający się o „procent sprzedanego egzemplarza”. Ciotki Holokaustu przed każdym występem w telewizji poprawiające makijaż. Uśmiechy i żarty na spotkaniach autorskich, by rozluźnić oficjalny nastrój. — Jakże pięknie i ciekawie opowiedziała pani tę historię o rozstrzelanej Żydówce, którą uratował dobry Herr Mueller — ze wzruszeniem wyznaje czytelniczka z Hamburga.

Stefan Chwin

Mikronarracje i przeciw-historia, czyli wyzwalamie z opresji

Jerozolimski Instytut Yad Vashem w swej bogatej ofercie księgarskiej posiada przynajmniej dwie pozycje, które poświęcone są losom dzieci podczas Holokaustu — *Our Living Legacy*¹ i *Through Our Eyes. Children Witness. The Holocaust* Itzhaka B. Tatelbauma². Obie publikacje koncentrują się na niesłychanie istotnych kwestiach.

Pierwsza z wymienionych książek stanowi dokumentację konferencji, która odbyła się 11 kwietnia 2002 roku w Jerozolimie. Autorzy, cytując Aharona Appelfelda, przekonują, że świadectwa przekazywane przez dzieci cechują się zupełnie innym językiem niż te, które składają dorośli. Dzieci bowiem nie potrafią wyposażać swej narracji o Zagładzie w historyczne, teologiczne czy etyczne terminy. Będą za to mówić o strachu, ucieczce, o barwach, kryjówkach, o dobrych i złych ludziach, których spotkały na swej drodze. Innymi słowy, ciało i afekty — oto dziecięcy alfabet Zagłady, do którego najmłodszy mają

¹ *Our Living Legacy*. Yad Vashem 2003.

² I.B. TATELBAUM: *Through Our Eyes. Children Witness. The Holocaust*. Israel 2004.

dostęp³, dlatego też są, według Henryka Grynberga, najbardziej wiarygodnymi świadkami Holokaustu⁴.

Druga książka jest formą albumu prezentującego oś czasu, na której zaznaczono kolejne punkty Zagłady: *Życie dzieci przed Holokaustem*, *Czas zmian w Europie*, *Szkolne prawa*, *Palenie żydowskich ksiąg i synagog*, *II wojna światowa*, *Żółta gwiazda*, *Życie codzienne w getcie*, *Ostateczne rozwiązanie kwestii żydowskiej*, *Deportacje*, *Obozy*, *Wyzwolenie*, *Przeżycie dla przyszłych pokoleń*⁵.

Obie książki są przykładem otwierania się naukowego dyskursu na nieobecna lub słabo do tej pory reprezentowaną perspektywę dziecięcą⁶ w świadectwach Holokaustu. Wobec tego niespecjalnie dziwi fakt, że Stowarzyszenie Dzieci Holokaustu zostało utworzone dopiero w 1991 roku.

Wymienione publikacje, stanowiące sumę typologii dziecięcych narracji wraz z ich chronologicznym rytmem oraz swoistym rezerwuarem topicznym, w pewnym sensie przypomniały o znormalizowanych reprezentacjach Zagłady. Do stworzenia obowiązujących narracji o Holokauście przyczyniły się z pewnością świadectwa ofiar i świadków, w tym również dzieci. Trudno nie wspomnieć o polskich opracowaniach zbierających świadectwa najmłodszych, jak choćby *Dzieci Holokaustu mówią*⁷ z 1993 roku, kilkutomowej publikacji będącej prezentacją dziecięcych wspomnień przywoływanych po latach przez dorosłych już ludzi. Zupełnie inną jakość ma wydana w tym samym roku książka *Żydowskie dzieci oskarżają*, w której „na gorąco” zamieszczono relacje dzieci bezpośrednio po zakończeniu wojny. Te świadectwa wydają się szczególnie wstrząsające, ponieważ „naiwna” rejestracja rzeczywistość-

³ Por. *Our Living Legacy...*, s. 63. Na wypowiedź Appelfelda powołał się również Jacek Leociak. Zob. J. LEOCIĄK: *Tekst wobec Zagłady. O relacjach z warszawskiego getta*. Warszawa 1997, s. 44.

⁴ J. SOBOLEWSKA: *Dzieci Holokaustu*. W: *Tematy żydowskie. Historia, literatura, edukacja*. Red. E. TRABA, R. TRABA. Olsztyn 1999, s. 186. Zaskakuje obfitość tekstów pisanych *post factum* przez ocalałe Dzieci Holokaustu. Literatura wspomnieniowo-autobiograficzna w istotny sposób wpłynęła na kształtowanie się topiki Zagłady. Dla porządku należałoby jedynie zasygnalizować bogatą reprezentację tego rodzaju tekstów, wymieniając choćby powieści Henryka Grynberga, *Dziewczynkę w czerwonym płaszczyku* Romy Ligockiej, *Chleb rzucony umarłym* Bogdana Wojdowskiego, *Sublokatorkę* Hanny Krall, *Konia Pana Boga* Wilhelma Dichtera czy *Czarne sezony* Michała Głowińskiego.

⁵ I.B. TATELBAUM: *Through Our Eyes...*

⁶ Zob. *Sen o Zagładzie. Jak biedni Polacy patrzą na getto*. Z B. Engelking-Boni rozmawia M. Okoński. W: *Publicystyczny komentarz socjologów. Analizy — polemiki — wywiady. Wybór tekstów z lat 1975—2006*. Red. H. DOMAŃSKI, A. OSTROWSKA. Warszawa 2006.

⁷ *Dzieci Holokaustu mówią...* Oprac. W. ŚLIWOWSKA. Warszawa 1993.

ci została pozbawiona filtru racjonalizmu, tak charakterystycznego dla perspektywy dorosłego.

Ostatnio wydane *Dzieci żydowskie w czasach Zagłady* oprócz relacji najmłodszych zawierają kwestionariusz, którym posługiwano się podczas zbierania świadectw ocalonych. Znamienne jest to, że zgromadzony materiał był wynikiem nie dziecięcych opowieści, lecz odpowiedzi na pytania zadawane przez specjalnie przeszkolonych ankierów. W omówieniu kwestionariusza zamieszczono wyjaśnienie dotyczące zasadności zadawanych pytań:

Odtworzyć przeżycia z przeszłości można tylko drogą zadawania pytań, bezpośrednio trafiających do najbardziej intymnych uczuć dziecka, które często jętrzą niezabliźnione jeszcze rany⁸.

Pytania zostały podzielone na następujące tematy: *Personalia*, *Pierwszy okres okupacji niemieckiej*, *Getto*, *Likwidacja getta*, *Obóz*, *Wieżenie*, *Życie w lasach i schronach (bunkrach)*, *Udział dzieci w partyzantce*, *Życie wśród Aryjczyków*⁹. Intencja badań jest niezwykle czytelna: uchwycenie dzięki indywidualnym relacjom zbrodniczego planu nazistów wobec dzieci i całej społeczności żydowskiej.

Jednak niejako na marginesie badań powstaje coś, co można by nazwać morfologią Zagłady. Obszary tematyczne kwestionariusza generują pewne lejtmotywy Holocaustu, które później będą się pojawiać we wspomnieniach. Nie twierdzę, że świadectwa składane przez ofiary miały multiplikacyjny charakter, ale powtarzane i w pewnym sensie do siebie podobne — stały się inspiracją dla literackich reprezentacji Holocaustu, w tym tekstów adresowanych do dzieci. Skoro więc, jak już wcześniej pisałam, powołując się na Haydena White'a, narracja historyczna domaga się fabularyzacji, to „literaturę osobną” odwołującą się do wydarzeń z przeszłości można uznać za fabułę podniesioną do potęgi. Zatem można przyjąć, że współczesna „literatura czwarta” tworzona przez drugie, a w zasadzie już trzecie pokolenie posługuje się narracją, która jest wypadkową świadectwa oraz fikcyjnej opowieści złagodzonych w takim stopniu, aby odpowiadała wrażliwości i możliwościom percepcyjnym młodego odbiorcy. Jej centrum stanowi dziecko, ten bowiem typ literatury domaga się dziecięcego bohatera, którego wiek będzie zbliżony do wieku czytelnika¹⁰.

⁸ *Dzieci żydowskie w czasach Zagłady. Wczesne świadectwa 1944–1948. Relacje dziecięce ze zbiorów Centralnej Żydowskiej Komisji Historycznej*. Oprac. O. ORZEL. Warszawa 2014, s. 296.

⁹ Ibidem, s. 298–305.

¹⁰ Zob. J. CIEŚLIKOWSKI: *Wiersz dziecięcy*. W: *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży. Antologia opracowań*. Red. J. CIEŚLIKOWSKI, R. WAKSMUND. Wrocław 1983.

Tym samym holokaustowa opowieść dziecka lub o dziecku nosi znamiona przeciw-historii¹¹, którą za Michelelem Foucaultem należy rozumieć jako wydobywanie czegoś, co zostało nie tyle zapomniane, ile z rozmysłem przeinaczone¹². Pierwotnie dziecięce doświadczenie Zagłady zostało wpisane w obszar doświadczeń uniwersalnych z pominięciem specyfiki przeżywania traumy przez najmłodszych. Od niedawna dziecięcym narracjom przyznano status pełnoprawnych opowieści, których fabuły będą adekwatne do możliwości percepcyjnych ich twórców. Odtąd dzieci z fragmentaryczną czy wręcz naiwną opowieścią, które wcześniej znalazły się poza głównym nurtem narracji, zyskały dostęp do przestrzeni negocjowania reprezentacji Zagłady. Ich mikronarracje tworzą przeciw-historię sytuującą się na drugim biegunie historii monumentalnej, a tym samym oficjalnej.

Zagłada według Anny Frank

Justyna Kowalska-Leder, autorka pionierskich badań nad dziecięcymi dokumentami osobistymi pisanymi w czasie Holokaustu, twierdzi, że

stanowią [one — M.W.D.] próbę słownej ekspresji doświadczenia stawiającego opór językowi, a jednak na rozmaite sposoby przywołanego lub sygnalizowanego za pomocą słowa¹³.

Pierwsze miejsce na liście dziecięcej diarystyki czasów Zagłady zajmuje dotąd *Dziennik* Anny Frank, jego autorka zaś została całkowicie zawłaszczona przez kulturę popularną, która ukształtowała wizerunek ukrywanego, a ostatecznie zamordowanego dziecka. O Annie kręci się filmy, wystawia się sztuki teatralne, w końcu przedstawia się jako ponadczasowy symbol nazistowskiej zbrodni. Pod koniec XX wieku czytelnicy popularnego amerykańskiego czasopisma uznali ją za jedną

¹¹ Zob. M. FOUCAULT: Wykład z 28 stycznia 1976. W: IDEM: *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady z Collège de France*, 1976. Przeł. M. KOWALSKA. Warszawa 1998, s. 71–89.

¹² E. DOMAŃSKA: „Niechaj umarli grzebią żywych”. *Monumentalna przeciw-historia Daniela Libeskinda*. W: *Narracja i tożsamość (I): Narracje w kulturze*. Red. W. BOLECKI, R. NYCZ. Warszawa 2004, s. 240.

¹³ J. KOWALSKA-LEDER: *Doświadczenie Zagłady z perspektywy dziecka w polskiej literaturze dokumentu osobistego*. Wrocław 2009, s. 322.

z najważniejszych osób stulecia, a w 2004 roku została wytypowana do miana najważniejszego Holendra roku. Popularność dziewczynki przyczyniła się do zainicjowania publicznej debaty skłaniającej parlamentarzystów do pośmiertnego przyznania jej obywatelstwa holenderskiego¹⁴.

O popularności Domu Anny Frank wśród zachodnioeuropejskiej młodzieży przypomniła książka *Gwiazd naszych win* amerykańskiego pisarza Johna Greena i jej filmowa adaptacja w reżyserii Josha Boone'a. Główni bohaterowie, zakochani w sobie nastolatkowie, przyjeżdżają do Amsterdamu, aby spotkać się z autorem lubianych przez nich książek, a przy okazji odwiedzają Dom Anny Frank. To miejsce szczególne nie tylko ze względu na fabułę powieści — śmiertelnie chora Hazel w klaustrofobicznych pomieszczeniach zaczyna się dusić — ale również ze względu na, powiedzmy, kompetencję kulturową. Wszak Dom Anny Frank stał się w świadomości Amerykanów, ale także mieszkańców Zachodniej Europy, miejscem pamięci, określanym przez Pierre'a Norę jako *lieu de memoire* — przestrzenią, w której krzyżują się historia i pamięć¹⁵. Tym samym badacz w podniesieniu miejsca pamięci do rangi przedmiotu badań historycznych widział szansę na odnowę historiografii¹⁶.

Na czym miałyby polegać fenomen świadectwa, jakie otrzymaliśmy od Anny Frank, pomijając oczywiście specyfikę samego dziennika, który gatunkowo stanowi formę schizofrenii, ponieważ

¹⁴ W chwili śmierci dziewczyna nie miała zezwolenia na pobyt w Holandii, więc nie była jej obywatelką. O innych przejawach popularności Anny Frank — zob. D.L. WOLF: *Nie tylko Anna Frank. Ukrywane dzieci i ich rodziny w powojennej Holandii*. Przeł. A. Goździkowski. Kraków 2014, s. 19.

¹⁵ Odrębną kwestią jest sztuczne generowanie wspomnianych *lieu de memoire*. W Berlinie przy Rosenthaler StraÙe 39 powstało Centrum Anny Frank, instytucja partnerska Domu Anny Frank w Amsterdamie. Jej działalność koncentruje się na projektach edukacyjnych mających przeciwdziałać antysemityzmowi i postawom ekstremistycznym wśród młodzieży. Jednocześnie we wnętrzu Centrum odtworzono na planszach wzbogaconych licznymi fotografiami kalendarium życia rodziny Franków. Tej osi czasu przeciwstawiono kalendarz rodzenia się nazizmu. Dwie narracje należące do dwóch różnych porządków — historii monumentalnej oraz mikrohistorii rodziny — wzajemnie się oświetlają, tworząc pewnego rodzaju model pamięci proponowany współczesnym młodym ludziom. Jednocześnie młodzież ma okazję uczestniczyć w różnorodnych warsztatach mających na celu przeciwdziałanie przemocy i ksenofobii. Tym samym wystawa poświęcona życiu Anny Frank, wpisana w projekt edukacyjny, ma niezwykle użytkowy charakter.

¹⁶ Zob. K. KOŃCZAŁ: *Miejsce pamięci*. W: *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Red. M. SARYUSZ-WOLSKA, R. TRABA. Współpraca J. KALICKA. Zob. też A. SZPOCIŃSKI: „*Miejsca pamięci (lieux de memoire)*”. „Teksty Drugie” 2008, nr 4 (112), s. 11–20.

Pisanie jest zawsze swoistym naśladowaniem mówienia, w dzienniku udaję więc, że mówię do siebie. Rzeczywiście nigdy w ten sposób do siebie nie mówię. Nawet nie mógłbym, gdyby nie pismo, a szczególnie gdyby nie druk¹⁷.

Wydaje się, że siła rażenia tego dokumentu ma swe źródło w dwu czynnikach — wieku oraz niezwyklej dojrzałości literackiej nastoletniej autorki dziennika, z którą młody odbiorca może sympatyzować. Ale jest coś jeszcze, co Leo Spitzer nazywa „pamięcią nostalgiczną”¹⁸, która dyktuje warunki, na jakich reprezentacja Zagłady zostaje zakodowana przez tak zwane późniejsze pokolenia. Otóż zwykle dzieciństwo bywa przedstawiane jako swoista strefa chroniona — „raj utracony”, którego pamięci trzeba strzec. Dwa lata spędzone w kryjówce, urządzonej w dawnej oficynie firmy ojca dziewczyny, stanowiły w pewnym sensie „zamknięty czas”, w którym dokonywało się to, co również mogłoby zaistnieć w życiu nienaznaczonym wojną. Anna uczyła się, czytała, marzyła, czuła gniew czy w końcu się zakochała w synu swych sublokatorów.

W jej poruszającym dzienniku szczególnie wzruszający jest fragment datowany na 23 lutego 1944 roku, będący nie tylko wyznaniem, ale również odważną deklaracją wiary w sprawiedliwość odwiecznego porządku natury:

Ale patrzyłam też przez otwarte okno na duży fragment Amsterdamu, na wszystkie dachy aż po horyzont, który był jasnoniebieski, tak że ledwo można go było widzieć. „Tak długo, jak to istnieje, pomyślałam, i będę to mogła przeżywać, ten blask słońca, to bezchmurne niebo, tak długo nie mogę być smutna”. Dla każdego, kto się boi, jest samotny albo nieszczęśliwy, stanowczo najlepszym środkiem jest wyjście na zewnątrz, gdzieś, gdzie jest zupełnie sam na sam z niebem, naturą i Bogiem. [...] Jak długo to istnieje, a będzie na pewno zawsze istnieć, wiem, że we wszystkich okolicznościach istnieje zawsze pociecha na każde zmartwienie¹⁹.

Pamięć nostalgiczna zostaje rozpisana nieco inaczej niż wspomnienia w tradycyjnym ujęciu. Obejmuje ona bowiem nie pamięć wydarzeń sprzed wojny i w związku z tym szczęśliwego dzieciństwa, lecz pamięć o czasie, kiedy Anna, choć uwięziona w mieszkaniu-kryjówce, nie pod-

¹⁷ W.J. ONG: *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*. Przeł. i wstępem opatrzył J. JAPOLA. Lublin 1992, s. 142–143.

¹⁸ Zob. L. SPITZER: *Hotel Boliwia: The Culture of Memory in a Refuge from Nazism*. New York 1998, s. 153.

¹⁹ A. FRANK: *Dziennik. (Oficyna) 12 czerwca–1 sierpnia 1944*. Przeł. A. Oczko. Kraków 2010, s. 186.

dawała się rozpacz. Ciasne lokum zostaje niejako wytracone z narracji historycznej i trwa w mitycznym bezczasie, choć przecież świadomej lekturze tej opowieści musi towarzyszyć trwoga.

Narracja amsterdamskiego dziennika zawładnęła współczesną wyobraźnią tak bardzo, że zapiski stały się niejako wzorem dziecięcej opowieści²⁰ o Zagładzie. Rutka Laskier z Będzina czy Renia Knollówna z krakowskiego getta²¹ – autorki przejmujących dzienników funkcjonują jako polskie Anny Frank²².

Istnieje wszak niebezpieczeństwo, że znormalizowana i „oswojona” opowieść uśpi czujność, a dążąc do iluzji pogodzenia się z trudną przeszłością, doprowadzi do narodzin narracyjnego fetyszyzmu²³. White, przeciwstawiając się efektowi łatwego panowania nad przeszłością wypowiedzianą w znanej odbiorcom narracji, proponuje antynarracyjne opowieści, posługujące się chwytami, które rozsadzają

²⁰ Interesujące wydaje się zagadnienie paradygmatu opowieści, do którego Anna Frank mogłaby się odwoływać. Okazało się bowiem, że i jej dziennik nawiązywał do popularnej w latach dwudziestych ubiegłego wieku serii czterech powieści Cissy van Marxveldt pt. *Joop ter Heul*, które ukształtowały wrażliwość literacką Anny w podobnym stopniu, jak czytani przez jej ojca niemieccy romantycy. Bohaterką powieści jest nastolatka z klasy średniej, mieszkająca w Amsterdamie. Joop pisze listy do przyjaciół, lecz ojciec, obawiając się, że bogata epistolografia może przeszkadzać jej w nauce, zakazuje jej kontaktowania się ze znajomymi. Dziewczyna wobec tego zaczyna pisać dziennik w formie listów. Taką formułę przyjmuje również diariusz Anny wypełniany listami do wyimaginowanej przyjaciółki Kitty. Zob. S. CHARNOW: *Critical Thinking: Scholars Reread the Diary*. In: *Anne Frank: Unbound. Media – Imagination – Memory*. Ed. by B. KIRSHENBLATT-GIMBLETT, J. SHANDLER. Indiana 2012, s. 305.

²¹ Rutka Laskier prowadziła swój pamiętnik w będzińskim getcie. Przetrwał, ponieważ jej starsza koleżanka Stasia Sapińska, opuszczając rodzinny dom usytuowany w dzielnicy, w której miało powstać getto, wskazała dziewczynie miejsce pod schodami umożliwiające bezpieczne ukrycie zeszytu. Sapińska sześćdziesiąt lat przechowywała pamiętnik Rutki, który został opublikowany w 2006 roku. Zob. R. LASKIER: *Pamiętnik*. Będzin 2008. Z kolei pamiętnik Reni Knoll został znaleziony w marcu 1943 roku w piwnicy w Jeziornie pod Warszawą. Jeden z pracowników w stertach makulatury gromadzonej przez Niemców dostrzegł brulion. Zeszyt został przekazany ŻIH-owi dopiero w 1958 roku. Zob. R. KNOLL: *Dziennik*. Warszawa 2012. Więcej o dzienniku J. KOWALSKA-LEDER: „Przez ból i cierpienie ku słońcu (H. Mniszek)” – *Dziennik Reni Knoll*. W: EADEM: *Doświadczenie Zagłady z perspektywy dziecka...*, s. 65–121.

²² Nie sposób w tym miejscu pominąć pamiętników pisanych przez chłopców – Dawida Rubinowicza z getta w Bodzentynie, Dawida Sierakowiaka z łódzkiego getta.

²³ Przejawia się on między innymi w zacieraniu śladów traumy. Zob. E. SANTNER: *History Beyond the Pleasure Principle*. In: *Probing the Limits of Representation. Nazism and the Final Solution*. Ed. by S. FRIEDLÄNDER. London 1992.

narracje, na przykład deformacją czy montażem²⁴. Takie formy mogą zmniejszyć niebezpieczeństwo narracyjnego fetyszyzmu, zjawiska opisanego przez Sigmunda Freuda w pracy *Fetyszym*, opublikowanej w 1927 roku. Otóż, według autora, dzięki fetyszowi wyobrażenie traumy nie zostaje wyparte z pamięci, ale w niej trwa, nie zakłócając jednak swą obecnością funkcjonowania w rzeczywistości posttraumatycznej. Fetyszyzacją mogą być objęte rozmaite formy życia społecznego odnoszące się do pamięci o Zagładzie. Wiąże się z tym niebezpieczeństwo biernego udziału w różnych formach upamiętniania, które dzięki swoistym mediom — obrazom, eksponatom, pomnikom czy muzeom — skupiają na sobie uwagę, lecz odciągają od konfrontacji z rzeczywistym, traumatycznym wspomnieniem, a tym samym uniemożliwiają jego przepracowanie²⁵.

W takim ujęciu wszechobecność Anny Frank i jej niemal popkulturowa popularność wydają się pracować na niekorzyść autentycznego spotkania z jej historią. Dziewczynka staje się produktem totalnym²⁶,

²⁴ Zob. H. WHITE: *Proza historyczna*. Red. E. DOMAŃSKA. Kraków 2009.

²⁵ Zob. J. MIKURDA: *Fetysz*. W: *Modi memorandi...*, s. 127–128.

²⁶ Warto przywołać choćby wlepki lub niewielkie graffiti przedstawiające twarz Anny wykonywane przez amerykańską artystkę Rachelę Schreiber. Artystka pozostawia je w „przypadkowych” miejscach przestrzeni miejskiej. Umieszczone między reklamami, neonami czy graffiti skutecznie rozbijają współczesną narrację industrialną. Inne projekty związane są z malarstwem, na przykład Abshalom Jac Lahav stworzył antyportret Anny, na którym jej twarz jest zamazana i wymyka się wszelkim ustaleniom „frankologów”. Inną ciekawą propozycją Ellen Rothenberg są wizytówki Anny Frank wraz z całym potencjałem profesji, jakie mogłaby wykonywać jako dorosła osoba.

Różnorodność *Dziennika* pozwala na włączenie go do wielu kontekstów szkolnej edukacji. Rekordy popularności bije w amerykańskiej szkole, w której zapiski Anny są przyczynkiem do refleksji nad ważnymi postaciami historycznymi, przesłaniem kierowanym do przyszłych pokoleń, pomagają w porozumieniu z rodzicami, w sztuce autoekspresji oraz w edukacji seksualnej. Zob. I. ABRAMOVITCH: *Teaching Anne Frank in the United States*. In: *Anne Frank. Unbound...* s. 160.

O tym, w jakim stopniu historia Anny jest eksploatowana również w edukacji na zachodzie Europy, świadczą wypowiedzi przewodników oprowadzających młodzieżowe wycieczki zagraniczne po Państwowym Muzeum Auschwitz-Birkenau. Młodzi ludzie zwykle wyrażają swe zdziwienie, widząc na wielu ekspozycjach nazwisko Frank. Są przekonani, że chodzi o Ottona Franka, ojca Anny, a nie Hansa Franka, generalnego gubernatora okupowanych ziem polskich.

Oferta publikacji o Annie Frank kierowanych do młodych Amerykanów rzeczywiście jest nieporównywalna z ofertą polską. Wymienię tylko niektóre z książek: *Life in Hiding* Johanny Hurwitz, *Anne Frank* Elizabeth Hudson-Goff, *Anne Frank's Family* Mirjam Pressler, *The Story of Anne Frank* Brendy Ralph Lewis, czy specjalne numery „National Geographic Kids” w całości poświęcone dziewczynce z Amsterdamu.

którego jedynie niewielką częścią pozostaje świadectwo, jakim jest jej dziennik²⁷.

Tymczasem przecież czytelnik powinien w lekturze odtworzyć, jak pisze Ágneš Heller, moment absolutnej obcości, nieprzyswajalności doświadczenia Holokaustu, odczytać paradoksy struktury „sensu braku sensu”²⁸. Wydaje się jednak, że taka lektura nie byłaby pożądana w biblioteczce dziecięcej, która powinna być wolna od holokaustowej traumy. Dlatego wokół tekstów przejmujących grozą prowadzi się swego rodzaju gry łagodzące efekt obcości i przerażenia. Forma pamiętnika czy dziennika jest tego najlepszym przykładem — tym bardziej, że większość zapisków małych diarystów dotyczy codzienności i przygód ciała, a nie stanowi wnikliwej relacji z obrazów Zagłady. Z tego też powodu to właśnie żydowskie dziecko, dodajmy: żydowskie piszące dziecko, staje się bezpieczną dla młodego czytelnika metonimią Holokaustu, tym bardziej że jest ono jako członek narodu Księgi

autochtonem w słowie i piśmie²⁹.

Dziecko i filolog uosabiają przecież

na pozór przeciwległe bieguny użytkowania mowy, mówienie naiwne i nadświadome. Wydaje się jednak, że ich wspólnym losem jest raczej pozycja Innego w świecie użytkowników języka: dziecko (przez zabawę), filolog (czyniąc użytek z własnej wiedzy o mechanizmach funkcjonowania komunikacji werbalnej) obnażają arbitralność, przejrzystość i samooczywistość znaku językowego³⁰.

²⁷ Zresztą on sam zostaje poddany różnorakim oglądom, między innymi grafologicznym. Na ich podstawie wyrokuje się, że autorka była nad wyraz dojrzałym dzieckiem lub wyraźnie odczuwała spadek formy spowodowany brakiem aktywności i dostępu do świeżego powietrza. Zob. J. SHANDLER: *From Diary to Book: Text, Object, Structure*. In: *Anne Frank. Unbound...*

Charakterystyczne jest metonimowanie dziennika, a więc przypisywanie mu znaczeń wpływających na kształtowanie postaw odbiorców. Sztandarowym przykładem takiej praktyki jest nazywanie go „listem w butelce”, co oczywiście w odbiorcach rodzi poczucie odpowiedzialności za otrzymaną wiadomość. Zob. F. KURASAWA: *A Message in a Bottle: Bearing Witness as a Mode of Ethico-political Practice*. „Theory, Culture and Society” 2009, nr 26, s. 95–114. Cytuję za: L. TORCHIN: *Anne Frank's. Moving Images*. In: *Anne Frank. Unbound...*, s. 108.

²⁸ Á. HELLER: *Pamięć i zapomnienie. O sensie i braku sensu*. Przeł. A. KOPACKI. „Przegląd Polityczny” 2001, nr 52/53.

²⁹ Określenie Jacques’a Derridy użyte w książce pt. *Edmond Jabés i kwestia księgi*. Cytuję za: A. UBERTOWSKA: *Aporie, skandale, wyrwy w tekście. Etyka opowieści o Zagładzie*. „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2, s. 128.

³⁰ A. UBERTOWSKA: *Aporie, skandale...*, s. 134.

Związek dziecka z filologią, a żydowskiego dziecka dodatkowo z filologią, religią oraz kulturą jest wystarczającym powodem, aby uczynić z niego diarystę, narratora lub bohatera tekstów adresowanych do niedorostłych czytelników.

Do tej pory była mowa o autentycznych świadectwach czasów Zagłady, co oznacza, że tekst jest

zarazem kreacją językową i aktem społecznym: zapowiadając, że powie prawdę, i mówiąc prawdę o rzeczywistości, angażuje się w stosunki międzyludzkie³¹.

Obietnica prawdy pozwala wierzyć, że między tekstem i czytelnikiem zawiązuje się coś, co Philippe Lejeune nazywa paktem autobiograficznym, który

Osadza tekst w rzeczywistości stosunków z innymi, pozwala wewnątrz współgrać z zewnątrz, temu, co intymne, z tym, co społeczne, opiera się na pojęciu prawdomówności (świadectwa), uwydatnia prawa i obowiązki. Podmiot indywidualny nie jest iluzją, lecz kruchą realnością³².

Warto podkreślić, że w tej autobiograficznej przestrzeni dokonuje się również lektura, co oznacza, że czytelnik „przyzwala” na wspomnianą przez badacza realność. Autobiograficzne nastawienie lekturowe powoduje, że nawet teksty fikcyjne czytane są jako utwory, które podyktowało samo życie³³.

Idźmy jeszcze dalej, genologia gatunków autobiograficznych, takich jak dziennik czy pamiętnik, pozwala na większe lub mniejsze manipu-

³¹ Ph. LEJEUNE: *Aresztujcie mnie!*. W: IDEM: *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*. Tłum. W. GRAJEWSKI, S. JAWORSKI, A. LABUDA, R. LUBAS-BARTOSZYŃSKA. Kraków 2001, s. 284.

³² Ibidem.

³³ Warto zwrócić uwagę na sposób, w jaki film stara się wygenerować ciąg dalszy losów Anny. Najpopularniejszy obraz, pod znamienym tytułem *The Whole Story* (tłum. *Prawdziwa historia*), przedstawia sceny obozowe, w których dziewczyna, choć trudno ją uznać za osobę zlagrowaną, przejawia niechęć i agresję, na przykład kopie kobietę, która próbuje jej ukraść jedzenie. W ten sposób próbuje się „odczarować” wizerunek wrażliwej dziewczyny, być może w przyszłości — intelektualistki. Tytuł filmu sugeruje, że dziennik prowadzony przez Annę Frank w porównaniu z jej obozowymi doświadczeniami odnosił się przede wszystkim do rzeczywistości jeśli nie przedwojennej, to przedobozowej, a więc kreował wyidealizowaną wizję świata. Tymczasem prawda o nim oraz prawda o człowieku objawia się dopiero w obozie. Wydaje się, że taka wulgaryzacja sensów przekonywa widza, że jedynie sytuacja ekstremalna obnaża prawdę.

lacje „kruchą realnością”. Powstają więc pseudodzienniki — współczesne fantazmaty osobistych narracji. Są one jednak przede wszystkim fantazmatami kobiet, ponieważ to właśnie one prowadzą swe zapiski na obrzeżach męskiego, a zarazem historycznego i tym samym oficjalnego dyskursu. Paradoksalnie to właśnie wojna uprzywilejowała kobietą opowieść, ponieważ

w myśl mieszczańskich, zachodnioeuropejskich wzorów kulturowych autobiografia jako opublikowana książka właściwie nie była formą wypowiedzi dopuszczalną dla kobiet dlatego, że wiązała się z eksponowaniem swego Ja. [...] Dopiero wojna i związany z nią imperatyw składania świadectwa stworzyły warunki do przekroczenia kulturowych zakazów³⁴.

Należy jednak pamiętać, że to właśnie w kulturze żydowskiej kobieca intymistyka miała długą i bogatą tradycję. Być może popularność takich autorek jak Glüeckel of Hameln czy Paulina Wengeroff sygnuje przemiany światopoglądowe, jakie przyniosły czasy haskali.

Dziewczyńskie narracje — intymistyka a Zagłada

O jednej z dziewczczyńskich narracji już wspomniałam, charakteryzując strategie biograficzne kreujące postać Korczaka. *Pamiętnik Blumki* jest „pięknym fałszerstwem”, swoistym fantazmatem holokaustowego pamiętnika. Z jednej strony to pseudopamiętnik naśladujący autentyczne narracje żydowskich dzieci, z drugiej — *chansons de geste* Janusza Korczaka, który dzięki opisowi dwanaściorga dzieci staje się centralną postacią opisanych i jednocześnie namalowanych opowieści. W takim ujęciu formuła *picturebook* zyskuje dodatkowe znaczenie, pozwala bowiem na demokratyzm odbioru — dzięki ilustracjom staje książka się rodzajem biblii dla ubogich adresowanej do tych dzieci, które jeszcze nie potrafią czytać. Tym samym historia Starego Doktora pozostaje również w zasięgu ich poznania.

Narracja pamiętnikarska Blumki jest ograniczona głosem z offu, wprowadzającym do historii opisywanej przez żydowską dziewczynkę odmienny kod:

³⁴ Zob. A. UBERTOWSKA: „Niewidzialne świadectwa”. *Perspektywa feministyczna w badaniach nad literaturą Holokaustu*. „Teksty Drugie” 2009, nr 4, s. 224.

Blumka mieszkała w Domu Sierot, który prowadził doktor Korczak. Blumka pisała pamiętnik. Do pamiętnika wklejała też zdjęcia. Na jednym z nich jest Pan Doktor z dwanaściorgiem dzieci. Nie wiadomo, dlaczego jest ich dwanaścioro, skoro w domu było ich aż dwiesięć. Blumka tak opisała to zdjęcie:

[...]

Potem przyszła wojna, która zabrała też pamiętnik Blumki. Skąd więc wiemy, co było w nim napisane? Bo pamiętnik jest po to, żeby nie zapomnieć...³⁵.

Należy on do zupełnie innego porządku czasoprzestrzennego — jest głosem żywych i współczesnych. Dzięki komentarzom na temat relacji pisania i pamiętania historię Blumki można odczytać jako *exemplum* teorii pamięci. Skoro finalna formuła tekstów o Zagładzie nie ma nic wspólnego z baśniowym zakończeniem „żyli długo i szczęśliwie”, to kończąca *Pamiętnik Blumki* fraza *pamiętnik jest po to, żeby nie zapomnieć*, może mimo wszystko pełnić funkcję pocieszającego domknięcia opowieści.

Ale wnętrzem opowieści rządzi już Blumka, pozwalając sobie na włączenie do swej mininarracji, zdominowanej historiami dzieci i czytami Korczaka, własnych marzeń inspirowanych Stefanią Wilczyńską — wielką nieobecną w opowieściach o Doktorze:

Mocno ściskam swój
pamiętnik, w którym
zapisuje to, co dzieje się
w naszym domu.
Zapisuję w nim też moje
różne tajemnice.
Gdy dorosnę, chciałabym
Zostać wychowawczynią.
Tak jak Pani Stefa³⁶.

Symptomatyczne, że Stefania Wilczyńska pojawia się w książce tylko raz, i to w kontekście marzenia Blumki, które w czytelniku budzi trwogę, wszak wie, że nigdy się ono nie spełni. Chmielewska wykorzystała szansę, aby z cienia Korczaka wydobyć postać wychowawczyni, bez której prowadzenie Domu Sierot byłoby niemożliwe. Wydaje się, że jej zasygnalizowanie nie jest jedynie skutkiem paktu gwarantującego czytelnikowi „prawdę” historyczną, ale wiąże się też z ogólną tendencją do włączania do dyskursu holokaustowego kolejnych grup pozba-

³⁵ I. CHMIELEWSKA: *Pamiętnik Blumki*. Poznań 2011 [b.n.s.]. To fragmenty narracji prowadzonej ze współczesnej perspektywy.

³⁶ Ibidem.

wionych do tej pory prawa do własnej narracji. Zwrot feministyczny w badaniach nad Zagładą zapoczątkowany w 1983 roku na konferencji w Nowym Jorku, poświęconej nurtowi kobiecemu w badaniach nad Holokaustem, doprowadził do równouprawnienia jego różnych paradygmatów reprezentacji³⁷.

Zatem to dziewczynka postanawia afirmować swą wychowawczynię, która być może w jakimś stopniu zastępuje jej matkę. Krótkie *Tak jak Pani Stefa* zdaje się najlepiej wyrażać intensywność tej postaci. Zbieżne z tą niebezpośrednią charakterystyką Stefanii Wilczyńskiej są słowa Szloma Nadela, byłego wychowanka Domu Sierot, który, co znamienne, w 1999 roku wypełnia dla swej wychowawczyni „Świadectwo” — dokument Jad Vashem — „zgłoszenie śmierci”:

— Żyła tak, że mało o niej wiedzieliśmy, taka... — Szuka słowa. [...] Taka... niebyła. Nic po niej nie zostało, jakby jej nigdy nie było³⁸.

Magdalena Kicińska, biografka pani Stefy, dociera do prowadzonego podczas I wojny światowej pamiętnika anonimowej „dziewczynki nr 56”, która relacjonując przybycie do Domu Sierot Esterki, ulubienicy Wilczyńskiej³⁹, pisze:

[Esterka — M.W.D.] Była wychowanką Domu Sierot. Taką samą wychowanką, jak ja, Surka, Łajcia i Helenka, i tak samo jak my nosiła numerowane sukienki, buty i pończochy. Marzyła zawsze o tym, żeby zostać wychowawczynią, jak panna Stefa, i przez całe życie pracować przy dzieciach⁴⁰.

Podobieństwo marzeń Blumki i „dziewczynki nr 56” zadziwia tym bardziej, że punktem ich odniesienia jest pani Stefa, która ze względu

³⁷ Emancypacja kobiecych tematów włączonych do topiki Zagłady wywoływała ostry sprzeciw. Zarzucano nowej metodologii dwuznaczną rywalizację dwóch form tożsamości oraz banalizację i trywializację Holokaustu, krytykowano między innymi za to, że feminizm współczesną perspektywę przykładu do przeszłości, w której był metodologią nieznaną i nieobecną. Zob. A. UBERTOWSKA: „Niewidzialne świadectwa”. *Perspektywa feministyczna*... W Polsce koncepcja trafiła na podatny grunt, choć na poważne opracowania trzeba było czekać co najmniej dwie dekady. Jedną z najpopularniejszych publikacji w tym zakresie jest książka Joanny Stöcker-Sobelman. Zob. J. STRÖCKER-SOBELMAN: *Kobiety Holokaustu. Feministyczna perspektywa w badaniach nad Shoah. Kazus KL Auschwitz-Birkenau*. Warszawa 2012.

³⁸ M. KICIŃSKA: *Pani Stefa*. Wołowiec 2012, s. 22.

³⁹ Wielokrotnie wymienianą w pamiętniku Esterkę, młodą wychowawczynię, łatwo pomylić z Esterką Winogronówną, wspierającą Korczaka i Wilczyńską w Domu Sierot w warszawskim getcie.

⁴⁰ M. KICIŃSKA: *Pani Stefa*..., s. 48.

na trudny charakter i duże wymagania wobec dzieci nie cieszyła się wielką sympatią swych podopiecznych. Choć spełniała przecież symboliczną funkcję matki, to jednak jej nauczycielska profesja budziła respekt. Pani Stefa nie jest definiowana przez pryzmat swej kobiecości czy macierzyństwa, ale właśnie nauczycielstwa. Kicińska, aby zilustrować przyległość zawodu do jego wykonawczyni, przywołuje istotny detal z okresu, kiedy jej bohaterka postanowiła uczyć się języka hebrajskiego:

Język hebrajski nie ma formy teraźniejszej dla czasownika „być”. Uczy się języka, w którym nie ma słowa do opisu własnej obecności. Można to zrobić poprzez rzeczownik, na przykład taki, który określa zawód. Na kartce zeszytu zapisuje: „מורה”. Nauczycielka⁴¹.

Pamięć o Kochanej Pani Stefie została odzyskana. Jeden wers w *Pamiętniku Blumki* być może przyczyni się nie tyle do napisania historii Domu Sierot od nowa, ile raczej do jej prze-pisania, w wyniku czego pamięć o wychowawczyni zostanie odbudowana na nowych zasadach⁴².

O tym, że nie jest kwestią przypadku fakt, że dziewczynskie zapiski w centrum stawiają kobietę, można się przekonać, czytając i oglądając *picturebook* *Ostatnie przedstawienie panny Esterki. Opowieść z getta warszawskiego* Adama Jaromira i Gabrieli Cichowskiej. Najpierw książka zatytułowana *Fraülein Esthers letzte Vorstellung* została opublikowana w Niemczech, aby w 2014 roku ukazać się na polskim rynku księgarskim. Mimo dobrych recenzji nie powtórzyła sukcesu *Pamiętnika Blumki*.

Propozycja tandemu Jaromir—Cichowska jest summą fantazmatów gettowego pamiętnikarstwa, książka bowiem została utkana niemalże

⁴¹ Ibidem, s. 120.

⁴² Pamięć o Wilczyńskiej została na chwilę włączona w oficjalny rytm świąt. W Roku Korczakowskim Dzień Kobiet został poświęcony Wilczyńskiej. Mimo starań nie udało się jednak jej upamiętnić w inny sposób, gdyż Komisja do spraw Nazewnictwa Miejskiego Rady Warszawy uznała, że nie powinno się wyróżniać tej postaci bez jednoczesnego uwzględnienia Korczaka. Zresztą na zależność tych dwu biografii wskazuje również tekst Janusza Rudnickiego, będący eseistyczną recenzją książki Kicińskiej. Autor czyta biografię pani Stefy przez pryzmat biografii Korczaka autorstwa Olczak-Ronikier. Finał recenzji Rudnickiego nie jest wolny od ironii: „Co słyszymy? Dzwonki jakieś w obozie, codziennie tu dzyń, tam dzyń, nie wiadomo gdzie. Pierwszy komendant obozu, Austriak Irmfried Eberl, popełnił trzy lata po wojnie z ich właśnie powodu samobójstwo, budziły go, nie mógł spać. Do dzisiaj dzwonią, są atrakcją turystyczną Treblinki. Dużo miejsc i dużo miast ma jakąś swoją atrakcję. Kędzierzyn ma Koźle, Radom nie ma nic, Szczecin ma pęcha, a Treblinka ma dzwonki”. J. RUDNICKI: *Stefa w małym gaju*. „Książki. Magazyn do Czytania” 2015, nr 2, s. 56.

z samych cytatów lub parafraz zapisów z „prawdziwego” *Dziennika* Korczaka oraz fikcyjnego pamiętnika dziecka — Geny, wychowawcy Domu Sierot. Dwie narracje — wychowawcy i podopiecznej — są prowadzone symultanicznie, tak aby można je było włączyć w demokratyczny dyskurs o życiu w Domu Sierot.

Ale to nie wszystko, wszak formuła *picturebook* opiera się na założeniu dwugłosu słowa i obrazu. Sugestywne, monochromatyczne, utrzymane w brązach ilustracje Cichowskiej kojarzą się przede wszystkim z przedwojennymi fotografiami. Taki zamysł kolorystyczny powoduje, że choć przywołany świat nie budzi pozytywnych skojarzeń, to jednak z pewnością nie przerazi młodego czytelnika. Autorzy włączyli do opowieści, zapisanych w celu ich odróżnienia inną czcionką, ilustracje, które czynią z narracji nieco chaotyczny kolaż zbudowany przede wszystkim z różnego rodzaju tekstów. Czytelnik niejako zostaje wrzucony w tekstowy świat getta, składający się z obwieszczeń, reklam, szyldów, z fragmentów artykułów prasowych, kartek z kalendarza, z lekarskich notatek, pocztówek i listów z Palestyny, ilustracji do wystawianej sztuki, map oraz z dziecięcych rysunków. Opresyjność niemieckich obwieszczeń zostaje wygłuszona w kakofonii innych tekstów, będących próbą stworzenia w getcie substytutu normalności. Jednocześnie czytelnik dostaje wyraźny sygnał doraźności takiego świata. Zbudowany z papieru, materiału niezwykle kruchego i ulotnego, pozostaje wyjątkowo bezbronny wobec przemocy.

Ale papier jest przecież nieśmiertelny, dlatego też Gena postanowiła zapisać *herstory*⁴³ — pamięć po swej ukochanej opiekunce Esterce Winogronównie⁴⁴, której powierzono niezwykle zadanie polegające na przygotowaniu wraz z dziećmi spektaklu opartego na *Poczie*⁴⁵ Tagore-

⁴³ W *herstory* w przeciwieństwie do *history* chodzi o stworzenie narracji o aktywności kobiet w przeszłości, która na ogół była sytuowana na marginesie syn-tez historycznych tworzonych przez mężczyzn. Zob. A. BURZYŃSKA: *Feminizm*. W: A. BURZYŃSKA, M.P. MARKOWSKI: *Teorie literatury XX wieku*. Podręcznik. Kraków 2006, s. 401.

⁴⁴ Studentka Wydziału Przyrodniczego Uniwersytetu Warszawskiego i jedna z opiekunek pomagających Korczakowi i Wilczyńskiej. Zob. więcej — Z. BANET-FORNAŁOWA: *Od śmierci do nieśmiertelności*. „Midrasz” 2008, nr 4. Jak wiadomo, istnienie niebezpieczeństwo pominięcia w procesie odpamiętywania; tak zresztą stało się z inną opiekunką w Domu Sierot — Ryfką Boszes. Nieliczne źródła wskazują, że jako jedna z niewielu mogła przeżyć wojnę i zamieszkała w Saratowie w Związku Radzieckim. Por. <http://www.zydzipolscy.pl/person,id,93,r,100.html>; <http://jim.baotoday.blogspot.com/2012/02/ryfka-boszes-i-janusz-korczak.html> [data dostępu: 2.11.2015].

⁴⁵ Zwykle Korczakowi przypisuje się pracę z dziećmi nad sztuką hinduskiego pedagoga. To przekierowanie jest prawdopodobnie wynikiem pokrewieństwa kon-

go. Chory Amal, główny bohater sztuki, leży w łóżku i chce się wy dostać z dusznego pokoju, jednak lekarz mu na to nie pozwala. Chłopiec z utęsknieniem czeka na list od króla, który ma być jego przepustką do wolności. Gena w spektaklu odgrywa epizodyczną rolę, ale bardzo się w nią angażuje — ma się wcielić w postać Sudhy, dziewczynki składającej kwiaty na piersi umierającego Amala⁴⁶.

Opis przygotowań do spektaklu stanowi dla autora *Ostatniego przedstawienia panny Esterki* pretekst nie tylko do wykonania „szkicu codzienności” Domu Sierot, ale przede wszystkim do wyłonienia panny Estery z grona wychowawców pozostających w cieniu Korczaka. Doktor w opowieści Jaromira reprezentuje nurt męskiej narracji, zdominowanej obserwacją i komentarzem. Obok „toczy” się dziecięca opowieść Geny, w której centralną postacią jest pomocnica Korczaka. Ona sama rzadko bywa dopuszczana do głosu, ale w zamian jest nieustannie przez dziewczynkę „rozczytywana”.

Relacja Geny rekompensuje niewyraźne ślady po Esterce w *Dzienniku* Doktora. Wspomina o niej w kontekście jej aresztowania podczas łapanek:

Na nic starania, by Esterkę zwrócono.

— Nie byłem pewien, czy w razie powodzenia przysłużę się jej, czy zaszkodzę i skrzywdzę.

— Gdzie wpadła? — pyta się ktoś? — Może nie ona, ale my wpadliśmy (że zostajemy)⁴⁷.

Kronikarz Domu Sierot antycypuje tragiczny finał życia dziewczyny:

Panna Esterka.

Panna Esterka nie chce żyć ani wesoło, ani łatwo. Chce żyć ładnie — piękne życie chce mieć.

Dała nam *Pocztę* na to chwilowe pożegnanie.

Jeżeli nie wróci tu i teraz, to spotkamy się później gdzie indziej⁴⁸.

Rzeczywiście, o ile Doktor chce żyć mądrze, o tyle panna Esterka opowiada się za pięknem. Dlatego to właśnie z tej kategorii autorzy

cepcji wychowawczych twórcy eksperymentalnej szkoły w Indiach i wychowawcy Domu Sierot w Warszawie. Korczak w swym pamiętniku odnotował sen, w którym spotyka się z brodatym mędrcem zapraszającym go do swej szkoły. Ten fragment pamiętnika znalazł się w również w *Ostatnim przedstawieniu panny Esterki*.

⁴⁶ Więcej o spektaklu i jego znaczeniu w rozdziale poświęconym zabawie.

⁴⁷ J. KORCZAK: *Pamiętnik i inne pisma z getta*. Posłowie J. LEOCIĄK. Warszawa 2012, s. 138.

⁴⁸ Ibidem, s. 136.

Ostatniego przedstawienia panny Esterki uczynili centrum aktywności młodej wychowawczyni. Jedynie z nią Gena, bo przecież nie z pragmatyczną panią Stefą, może porozmawiać nie tylko o swych uczuciach, ale też o kinie, filmowych amantach oraz o tańcu. Wyłącznie od niej może otrzymać obietnicę opracowania układu choreograficznego do roli Sudhy. To panna Esterka przynosi do Domu Sierot pelargonie, o których Korczak powie: „[...] biedne rośliny sierocińca, rośliny żydowskiego sierocińca”⁴⁹. Dbą o ładne fryzury dziewcząt, żartobliwie zwraca się do nich po francusku. Jest przeciwwagą dla racjonalnej pani Stefy:

Pani Stefa siedzi z nami przy stole.
Przed nią — kartka papieru.
Powiedziała, że chce napisać list
do przyjaciół w Palestynie.
Jednak kartka jest pusta.
Pani Stefa odkłada pióro,
wstaje i podchodzi do okna.
Pewnie martwi się, że on znów
Wyszedł z domu bez opaski.
Jak zwykle⁵⁰.

Pani Stefa stoi na straży porządku i bezpieczeństwa, a Panna Esterka reprezentuje żywioł piękna i sztuki. Kusi, aby je porównać do ewangelicznych siostr Marii i Marty. Dzięki pomysłowości Esterki dzieciom nie brakuje rozrywki:

Zapełnić sobie czas — to wcale niełatwe. [...]
Panna Esterka powiedziała,
że coś wymyśli.
Ona zawsze ma najlepsze pomysły.
Dziś rano zapowiedziała,
że ma dla nas niespodziankę⁵¹.

Nie dziwi więc fakt, że spektakl powstaje z inicjatywy holokaustowej „Marii”. Panna Esterka bardzo angażuje się w przygotowanie sztuki, opowiada podopiecznym o Indiach, uczy dzieci wzorowej dykcji i tańca. Jej aktywność zauważa Korczak, który w „swej” narracji komentuje przygotowania do spektaklu.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ A. JAROMIR, G. CICHOWSKA: *Ostatnie przedstawienie panny Esterki*. Poznań 2014, s. 27.

⁵¹ Ibidem, s. 24.

Gena z niecierpliwością czeka na kostium uszyty z najładniejszej letniej sukienki panny Estery, którą wychowawczyni spruła, choć chciała ją włożyć w dniu, w którym skończy się wojna. Właścicielka sukienki całkowicie skupia się na przygotowywanej z dziećmi sztuce. I choć obca jej jest pamiętnikarska narracja, której sama staje się bohaterką, to jednak prując i szyjąc kostiumy, podejmuje próbę tworzenia lub lepiej: przetwarzania.

Wydaje się, że Esterka w obu narracjach — Doktora i małej Geny — zdaje sobie sprawę, że

bycie kobietą oznacza nieuchronną repetycję fatum ciężącego na zapomnianej nimfie Echo z mitu o Narcyzie, nawet po śmierci zmuszonej do powtarzania cudzych słów⁵².

Dlatego też nie kreuje, lecz kompiluje wielkie opowieści, przetwarzając przy tym obowiązujące męskie mity. Panna Esterka bywa zatem, przywołując metaforę Claude'a Levi-Straussa⁵³, *bricoleur* — majsterkowiczem, wykorzystującym dostępny materiał i nadającym mu nową jakość, czy też „sroką złodziejką”⁵⁴ kradnącą słowa z języka, w którym dotąd nie było dla niej miejsca, i budującą z nich nowy, własny język⁵⁵. Przygotowując męski spektakl, bo napisany przez mężczyznę i przez mężczyznę wskazany, przekształca go w kobiecą opowieść podporządkowaną przede wszystkim niezwykle bliskiej jej wartości — pięknu.

W książce Jaromira i Cichowskiej każda z postaci — Korczak i Gena — wypowiada się, korzystając z własnego kodu. Poza nim pozostają jedynie pani Stefa i panna Esterka. Dziewczynka, włączając te dwie postaci do swej narracji, przypisuje im odpowiednie kody: pierwszej język obowiązków, drugiej — metafory i symbolu, będącymi znakami sztuki.

Symptomatyczny dla interpretacji postaci panny Esterki jest symboliczny, według mnie, gest rozprucia sukienki poświęconej na uszycie teatralnego kostiumu. Kobieta zaprzeda się sztuce, wyrzekając się tego, co ją dotąd definiowało. Jeśli więc sukienka była tylko symbolem kulturowego zniewolenia, to panna Esterka, rezygnując z jej posiadania, eksponuje własne *ego* — w końcu staje się widoczna. Dostrzega ją również Korczak, ponieważ w dzienniku definiuje swą współpracownicę w odniesieniu do wyreżyserowanej przez nią sztuki, która staje się

⁵² J. BATOR: *Feminizm, postmodernizm, psychoanaliza. Filozoficzne dylematy feministek „drugiej fali”*. Gdańsk 2001, s. 201.

⁵³ C. LEVI-STRAUSS: *Myśl nieoswojona*. Przekł. A. ZAJĄCZKOWSKI. Warszawa 1969.

⁵⁴ Metafora stworzona przez Hélène Cixous.

⁵⁵ Zob. J. BATOR: *Feminizm, postmodernizm, psychoanaliza...*, s. 216.

czymś w rodzaju *exegi monumentum* — „Dała nam »Pocztę« na chwilowe pożegnanie”.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że Barthes'owska metafora tekstu-tkaniny zakłada śmierć jej autora⁵⁶. W odróżnieniu od niej feministyczna teoria kreacji broni prawa autorki do obecności. Dlatego też

Miller proponuje, aby zastąpić Barthes'owską „hyfologię” — naukę o tekscie jako pajęczynie, w której rozpuścił się pająk-autor, „arachnologią” — nauką o kobiecie-twórczyni, mającej swe zapomniane imię, swe dzieje, swą zapomnianą tradycję⁵⁷.

Gena, podobnie jak panna Esterka, uprawia arachnologię, dzięki pamiętnikowi przywraca pamięci nie tylko swoje imię — metonimię wszystkich zamordowanych żydowskich dzieci z Domu Sierot, ale również imię zapomnianej Esterki. W związku z tym *Ostatnie przedstawienie panny Esterki* to tytuł wytrącający czytelnika z mimetycznego stylu odbioru, wszak nie tylko o reżyserowany przez Esterę spektakl tu chodzi. Przedstawienie ma jeszcze inne znaczenie — prezentacji. W tym sensie dziennik Geny, a także książka Jaromira i Cichowskiej są pierwszą i ostatnią „prezentacją” Esterki, a zarazem szansą na wyprowadzenie z niebytu i włączenie jej do przestrzeni pamięci kolejnego pokolenia.

Tragiczny finał zostaje oszczędzony młodemu czytelnikowi, choć z pewnością jego sens jest zasygnalizowany w tytule. Słowo „ostatnie” sugeruje przecież nie tylko śmierć tytułowej bohaterki, lecz także zagładę całego świata odgrywającego jeszcze swe ostatnie role. Paradoksalnie okazuje się, że przedstawienie panny Esterki, choć dla niej było ostatnie, współcześnie doskonale odnalazło się w przestrzeni teatru. Krzysztof Warlikowski w 2009 roku po raz pierwszy wystawił *(A)pollonię*, sztukę, którą otwiera wspomnienie o *Pocztę* Tagorego. Ten swoisty motyw teatru w teatrze sygnalizuje wyraźną obecność tego, co nazywamy przeszłością, we współczesności. Obecności tej nie da się zignorować, ona sama bowiem domaga się odpowiedzi na zadane pytania⁵⁸.

W taki właśnie sposób tworzy się swego rodzaju przeciw-historię, która według Michela Foucaulta, odnosi się zarówno do przeszłości, jak i do epistemologii oporu⁵⁹. Pamiętnik i dziennik stają się sztandaro-

⁵⁶ Zob. R. BARTHES: *Przyjemność tekstu*. Przeł. A. LEWAŃSKA. Warszawa 1997.

⁵⁷ K. SZCZUKA: *Prządki, tkaczki i pająki. Uwagi o twórczości kobiet*. W: *Krytyka feministyczna. Siostra teorii i historii literatury*. Red. G. BORKOWSKA, L. SIKORSKA. Warszawa 2000, s. 77.

⁵⁸ Więcej o *(A)pollonii* Warlikowskiego w rozdziale poświęconym macierzyństwu.

⁵⁹ O narzędziach do analizy roli władzy w społeczeństwie zob. M. FOUCAULT: *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France...* O przeciw-pamięci zob.

wymi opowieściami przeciw-historii mającymi zdemaskować oficjalną opowieść jako fałszywą. W tym sensie mają one charakter polityczny, gdyż zdaniem Aleidy Assmann, ich narracja ma budować przyszłościowy model opowieści, który zniesie ten dotychczas obowiązujący⁶⁰.

Tak więc autentyczne dzienniki Anny Frank i Janusza Korczaka oraz fikcyjne pamiętniki Blumki i Geny należą do rekwizytorni historii zbuntowanej przeciw władzy oficjalnej opowieści. Notatki czynione na cudem zdobytym papierze⁶¹, kwitkach, czasem na papierze po cementie, w szkolnych zeszytach, ołówkiem czy na maszynie są świadectwem przygodności pisania w czasach Zagłady. Fragmentaryczność, chaotyczność, równoważniki zdań zdają się zaświadczać o pośpieszności pisaniny, która spektakularnie się różni od oficjalnej i systemowej historiografii⁶².

Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że Korczak zachęcał swych podopiecznych do prowadzenia dzienników. W tej zachęcie dostrzegam nie tyle chęć zaszczepienia w najmłodszych systematyczności, ile przede wszystkim zaproszenie do ciężkiej pracy nad sobą, która nie jest możliwa bez samopoznania. Dziennik więc może z powodzeniem zastąpić erem filozofa czy Maciusiową wyspę⁶³. Wspomniane w tym rozdziale książki obfitują w metaliterackie dygresje racjonalizujące czynność notowania rzeczywistości. W kontekście dotychczasowych rozważań

M. FOUCAULT: *Nietzsche, genealogia, historia*. W: IDEM: *Filozofia, historia, polityka*. Wybór pism. Przeł. D. LESZCZYŃSKI, L. RASIŃSKI. Warszawa 2000, s. 113–135.

⁶⁰ Zob. A. ASSMANN: *Przestrzenie pamięci. Formy i przemiany pamięci kulturowej*. Przeł. P. PRZYBYŁA. W: *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. Red. M. SARYUSZ-WOLSKA. Kraków 2009, s. 101–142.

⁶¹ Maria Zarebińska-Broniewska nad swą niedokończoną powieścią *Dzieci Warszawy* pracowała między innymi w obozie, zapisując jej fragmenty na workach po cementie.

⁶² Te elementy wskazują na powinowactwo dzienników i pamiętników ze stylistyką szeroko rozumianej powieści dla kobiet. Warto podkreślić, że somnambuliczna niespójność, zamazywanie konturów, retardacje czasowe, białe plamy charakterystyczne dla powieści fantazmatycznej są niemal stałym elementem również powieści dla kobiet. Zob. A. BALUCH: *Powieści fantazmatyczne*. W: EADEM: *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*. Kraków 2005. Jak dowodzi Maria Janion, powieść fantazmatyczna to gatunek szczególnie bliski kobiecej wrażliwości, kobiecemu pisaniu, a także męskim wyobrażeniom o kobiecości. Zob. M. JANION: *Kobiety i duch imności*. Warszawa 2006.

⁶³ Król Maciuś Pierwszy, przebywając na wyspie, dużo rozmyśla. Zauważa, że samotność i refleksja wcale go nie nużą: „Tyle różnych pytań budzi się w głowie Maciusia, ale stara się sam na pytania odpowiedzieć. I wygląda tak, że Maciuś jest jakby uczniem i nauczycielem razem”. Zob. J. KORCZAK: *Król Maciuś na wyspie bezludnej*. Łódź 1990, s. 61.

niezwykle istotny wydaje się fragment dziennika Geny z *Ostatniego przedstawienia panny Esterki*:

Skulona w kątku ciszy,
próbuję nadrobić ostatnie dni.
Te pamiętniki...
to pomysł pana Doktora.
Mówi, że ważne jest co jakiś czas
zapisać, co leży nam na sercu.
Niektórzy wstydzieli się
i nie wiedzieli, jak zacząć,
ale pan Doktor
miał dla nich wskazówkę.
Kilka pytań, na które
mogli odpowiedzieć.
Czy zadowolony jesteś, że się urodziłeś?
Ile chcesz mieć dzieci, gdy się ożenisz?
Jakie dasz im imiona? Czy wolisz
być bogaty, czy uczony i sławny?⁶⁴

Pytania-kotwice intymnego zwierzenia każą widzieć w Korczaku pedagoga, podejmującego próbę ustalenia morfologii pamiętnikarskiej narracji. Wydawałoby się, że sprawuje rządy patriarchalne, na mocy bowiem sformułowanego przez Jacques'a Lacana ojcowskiego prawa, zwanego „porządkiem symbolicznym”, decyduje o strukturze znaczenia językowego, będącego fundamentem kultury⁶⁵. Czy rzeczywiście Korczak ustanawia model dziecięcych narracji? Nic bardziej mylnego, ponieważ zaproponowany schemat opowiadania jest jedynie zaproszeniem do otwarcia się na własną, bo tworzoną przez dziecko, historię. Na mocy przysługującego prawa do wolności kreacji w jej centrum autor wyznania stawia postać, która w oficjalnym dyskursie zajmuje peryferyjne miejsce.

U podstaw Freinetowskiej koncepcji pedagogicznej, która zasadza się na przekonaniu, że najważniejszym zdarzeniem wychowawczym jest własne doświadczenie dziecka prowadzące do samoświadomości, leży właśnie swobodna ekspresja. Ta wartość nie była obca również takim gigantom Nowego Wychowania, jak Maria Montessori czy Korczak. Trudno przecież o lepszą manifestację wolności i indywidualności niż prowadzenie dziennika. Trudno też o lepszą formę wglądu w samego

⁶⁴ A. JAROMIR, G. CICHOWSKA: *Ostatnie przedstawienie...*, s. 27.

⁶⁵ POR. J. BUTLER: *J. Kristeva i jej polityka ciała*. W: EADEM: *Uwikłani w płęć. Feminizm i polityka tożsamości*. Przeł. K. KRASUSKA. Wstęp O. TOKARCZUK. Warszawa 2008, s. 167–185.

siebie. Wiedziała o tym doskonale Frank, *nota bene* uczennica szkoły montessoriańskiej:

Czegoś takiego nie mogłabym teraz już napisać.

Gdy po półtora roku zaglądam do swojego dziennika, ogromnie się dziwię, że byłam kiedyś takim podlotkiem. Mimowolnie wiem, że choćbym nie wiem jak bardzo tego chciała, nigdy nie będę już mogła być taka. Te burze, te wynurzenia o Margot, mamie i tacie rozumiem jeszcze tak dobrze, jakbym je wczoraj napisała. Ale że bez skrępowania pisałam o innych rzeczach, jest już dla mnie nie do pomyślenia. Naprawdę wstydę się, kiedy czytam te strony, traktujące o sprawach, które wyobrażam sobie najchętniej o wiele ładniej. Tak niesubtelnie to zapisałam. Ale cóż, dość już o tym⁶⁶.

W Korczakowskich pomocniczych pytaniach do intymistycznej narracji dostrzegam wszakże jeszcze jeden istotny walor, szczególnie ważny z punktu widzenia czasu, w którym powstawały dziecięce/dziewczęce dzienniki. Znaki zapytania odwracały uwagę od gettowej rzeczywistości i kierowały ją ku przyszłości, dawały nadzieję na wyzwolenie się z opresyjnego dzieciństwa i triumfalny pochod ku świadomej dorosłości. Innymi słowy, kierowały dziecięcą myśl ku przyszłości wyrażonej metaforą okna⁶⁷.

Na marginesie rozważań o dzienniku, swoistej autobiografii, warto wskazać jeszcze inną formę przedstawiania Zagłady, a mianowicie biografię. *Pamiętnik Blumki* okazuje się pod tym względem funkcjonalnie synkretyczny, ponieważ z jednej strony jest fikcyjnym dziennikiem żydowskiej dziewczynki, a z drugiej — ideową biografią Korczaka.

„Literatura osobna”, zbliżając się do literatury faktu i legitymizując się prawem do kształtowania postpamięci, prezentuje swym czytelnikom galerię autentycznych postaci, które są bohaterami lub bohaterkami i jednocześnie narratorami spisanych opowieści. Seria książek *Wojny Dorosłych — Historie Dzieci* wydawana nakładem Muzeum Powstania Warszawskiego oraz łódzkiego Wydawnictwa Literatura odpowiada na współczesne zapotrzebowanie kontrhistorii relacjonowanych przez dzieci. Do tej pory wydano: *Czy wojna jest dla dziewczyn?* Pawła Beręsewicza, *Zaklęcie na „w”* Michała Rusinka, *Asiunię* Joanny Papuzińskiej i kontynuacje tej opowieści zatytułowane *Mój tato szczęściarz* oraz *Krasniale i olbrzymy*. Natomiast Wydawnictwo Muchomor przy współpracy z Muzeum Powstania Warszawskiego w serii *Warszawa 1944* wydało *Halicza* Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel oraz *Małego Powstańca* Szymona

⁶⁶ A. FRANK: *Dziennik...*, s. 65.

⁶⁷ O związkach metaforycznych znaczeń okna z biografiami Korczaka pisałam w rozdziale *Architektura pamięci*.

Sławińskiego. Wymienione publikacje stanowią zbeletryzowane wspomnienia wojennego dzieciństwa⁶⁸.

W tę tendencję wpisują się również cztery książki dotyczące Zagłady opublikowane przez Wydawnictwo Literatura — *Bezsenna Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali i *Wszystkie moje mamy* Renaty Piątkowskiej, *Ostatnie piętro* Ireny Landau, *Wojna na Pięknym Brzegu* Andrzeja Marka Grabowskiego⁶⁹. O ile pierwsza z nich jest pretekstem, aby przez historię fikcyjnej dziewczynki, opowiedzieć o zagładzie łódzkiego getta, druga, prezentując Szymona Baumana, losy autentycznej postaci, przywołuje pamięć o Irenie Sendlerowej, o tyle kolejne tworzą równoległą narrację do okupacyjnej, ale nie „żydowskiej” dylogii Papuzińskiej, składającej się z *Asiuni* i *Mojego taty szczęściarza*.

Ten kierunek narracji dowodzi teleologiczności holokaustowych biografii dla młodego odbiorcy, który ma okazję poznać jednostkowe losy dzieci umieszczone w szerokim kontekście historycznym. Tym samym historia Jutki, której udało się uciec z łódzkiego getta sygnowanego typowymi toposami Zagłady: kryjówką, murem, wielką szperą, figurą-fantazmatem Chaima Rumkowskiego⁷⁰, obozem w Chełmnie nad Nerem, staje się *exemplum* losu żydowskich dzieci. Natomiast opowieść o Szymonie, którego ukrywało pięć kobiet, zamyka nota biograficzna Ireny Sendlerowej⁷¹, dodatkowo wzmocniona komentarzami Lili Pohl-

⁶⁸ Warto wspomnieć, że nakładem Wydawnictwa Literatura wyszła wprawdzie nie wojenna, lecz zaangażowana w najnowszą historię książka Renaty Piątkowskiej *Która to Malala?*. To dowód na zwrot, który dokonuje się w „literaturze osobnej”. Coraz częściej na rynku książki dla dzieci i młodzieży ukazują się pozycje z pogranicza gatunków charakterystycznych dla literatury faktu, jednocześnie reagujące na problemy współczesnego świata. Wydaje się jednak, że produkcja literacka jest tak duża, a rynek księgarski tak zróżnicowany, że polska szkoła, a w szczególności podręczniki, w których zamieszcza się fragmenty książek istotnych z punktu widzenia potrzeb współczesnych dyskursów, nie są w stanie za nimi nadążyć.

⁶⁹ Dla porządku należy wymienić również *Syberyjskie przygody Chmurki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali. Ze względu jednak na odmienną problematykę opowieści niezwiązanej z Zagładą jedynie sygnalizuję tę publikację.

⁷⁰ Mówienie o fantazmacie Ch. Rumkowskiego jest szczególnie uzasadnione po kreacji tej postaci w *Fabryce muchotapek* Andrzeja Barta, powieści niezwykle sugestywnej, wywiedzionej z imaginacji poruszanej obrazami Zagłady. Zob. też J. KOWALSKA-LEDER: *Andrzej Bart, „Fabryka muchotapek”*. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2010, nr 6, s. 319–322; M. POLIT: *Mordechaj Chaim Rumkowski. Prawda i zmyślenie*. Warszawa 2012.

⁷¹ Do popularności tej postaci przyczynił się film *Dzieci Ireny Sendlerowej* z 2009 roku. Jego premierze towarzyszyło ukazanie się książki Anny Mieszkowskiej *Dzieci Ireny Sendlerowej*, która wcześniej była znana pod innym tytułem — *Matka Dzieci Holokaustu. Historia Ireny Sendlerowej*. W 2014 roku ukazała się *Ta, która ratowała Żydów. Rzecz o Irenie Sendlerowej* Haliny Grubowskiej. W tym

mann, zabiegającej o przyznanie kobiecie ratującej życie żydowskich dzieci Pokojowej Nagrody Nobla, oraz Elżbiety Ficowskiej, dziewczynki ocalonej przez Sendlerową. Najbardziej interesujący wydaje się przypadek trzeci — *Ostatnie piętro* Landau, ponieważ autorka zdobywa się nie tylko na autobiograficzne odsłonięcie, ale podejmuje również fabularne wyzwanie, którego podwójna trudność polega na ukazaniu z jednej strony mikroświata ukrywającego się przed Niemcami żydowskiego dziecka, a z drugiej — całego bogactwa postaw i zachowań Aryjczyków wobec dziewczynki wyznania mojżeszowego.

Wartości książki Landau upatruję wszakże w czymś jeszcze innym. Otóż *Ostatnie piętro*, dzięki temu, że jest opowieścią autobiograficzną, a jej bohaterką jest pisarka dla dzieci i młodzieży, przedstawia oprócz wspomnianych książek Papuzińskiej, uznanej twórczyni „literatury czwartej”, alternatywną historię należącą do żydowskiej narracji. I tak, wielkie wydarzenia historyczne, jak na przykład Powstanie Warszawskie, znajdują swe odbicie w powstaniu w getcie warszawskim, natomiast osobiste tragedie dzieci, jak utrata domu oraz rodziców czy rozłąka z najbliższymi, są doświadczeniami obu dziewczynek — bez względu na przynależność religijną. Paralelność ich opowieści, choć wynika z zupełnie innych historycznych prawidłowości, z pewnością powinna skłaniać do zastanowienia nie tyle nad podobieństwami, ile przede wszystkim nad różnicami między polskimi a żydowskimi losami.

Taką zresztą rolę odgrywają w kształtowaniu post pamięci wymienione gatunki. W dzienniku, autobiografii i biografii, które w jakimś sensie pełnią funkcję terapeutyczną, można zobaczyć siebie, ale jeszcze wyraziściej dostrzec los Innego, wobec którego nasza pamięć powinna zdać egzamin z odpowiedzialności.

samym roku Mieszkowska opublikowała kompilację dwu poprzednich biografii, tytułując ją *Prawdziwa historia Ireny Sendlerowej*, co wskazywałoby albo na podanie w wątpliwość poprzednich opracowań, albo na chwyt marketingowy sugerujący istnienie jakichś nieznanych faktów z życia bohaterki. I poniekąd rzeczywiście tak było. Córką Sendlerowej włączyła się w pracę nad książką, ujawniając, w jaki sposób wojenna działalność jej matki wpłynęła na jej późniejsze losy i życie najbliższych.

Baśń i Holokaust

Trudno sobie wyobrazić lepsze medium niż baśń, które tak wcześnie i w tak intensywnym stopniu pośredniczy między dzieckiem a tekstowym światem, inicjując spotkanie z aksjologicznym wymiarem nie tylko literatury, ale i życia. Według Joanny Papuzińskiej,

Opowiadanie baśni czy też w ogóle snucie ustnych opowieści stanowiło kiedyś niezwykle ważny składnik komunikacji społecznej w tradycyjnych zbiorowościach. Podobnie jak pieśni czy ludowe obrzędy, nie tylko dostarczało doznań estetycznych i wzruszeń, ale też budowało przed słuchaczem obraz świata i przyszłej drogi życiowej człowieka⁷².

Baśń jako pewnego rodzaju narzędzie transmisji kulturowej podlegało przemianom wymuszonym przez „transformacje estetyczne” oraz często było dostosowywane do potrzeb kolejnych pokoleń młodych czytelników. Tak więc „bajkosfera”, rozumiana jako

całokształt zjawisk i wytworów kulturowych o charakterze semiotycznym, u podstaw których leży fabuła baśniowa jako pewien typ języka⁷³,

podlega nieustannym wpływom rozszerzającym jej prymarne założenia⁷⁴.

⁷² J. PAPUZIŃSKA: *Opowiadanie baśni — piękne teorie i proza życia*. W: EADEM: *Dziecięce spotkania z literaturą*. Warszawa 2007, s. 78.

⁷³ R. WAKSMUND: *Bajkosfera, czyli o użyciu semiotycznym fabuł baśniowych. Rekonesans badawczy*. „Litteraria” 1978, t. 9, s. 119.

⁷⁴ Istnieje również tendencja odwrotna, która prowadzi raczej do pauperyzacji baśniowej oferty. Mam na myśli politykę literacką, która w sposób opresyjny ingeruje w „bajkosferę”. Wystarczy przywołać powojenny spór dotyczący okrucieństwa baśni braci Grimm czy zakazu wydawania baśni Grimmów jako „zbyt bliskich duchowi hitleryzmu”, wprowadzonego w 1945 roku przez aliantów okupujących Niemcy. Zob. S. WORTMAN: *Baśń w literaturze i życiu człowieka. Co i jak opowiadać*. Warszawa 1958, s. 52. Baśnie braci Grimm okazały się szczególnie wdzięcznym materiałem, pod którego adresem można było formułować różnego rodzaju oskarżenia wyprowadzone z upolitycznionej interpretacji baśni. I tak, wilk połykający koźlęta bywał metaforą sytuacji niemieckich prowincji wchłoniętych przez sąsiednie państwa po 1918 roku, natomiast w kolorach dominujących w baśni o Śnieżce — bieli, czerwieni i czerni — dopatrywano się barw sztandaru cesarskich Niemiec. Zob. R. WAKSMUND: *Sąd nad baśniami braci Grimm w polskiej krytyce literackiej lat 1945–1949*. W: „Orbis Linguarum”. Vol. 10. Legnica 1998, s. 235–243. IDEM: *Rehabilitacja baśni*. W: IDEM: *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy — gatunki*

Najwyraźniejszym skutkiem oddziaływania współczesności na paradygmat tradycyjnej baśni jest wypracowanie nowego jej typu — baśni postmodernistycznej. Według Weroniki Kosteckiej, to

utwór literacki, który w odróżnieniu od adaptacji reinterpretuje baśń klasyczną, czyli dekonstruuje ją, proponuje jej nowe odczytania, włącza ją w obszar intertekstualnych gier z tradycją, weryfikuje dotychczasowe interpretacje. Baśń postmodernistyczna nie tylko skłania do reinterpretacji, lecz przede wszystkim sama stanowi reinterpretację baśni tradycyjnej⁷⁵.

Młody odbiorca w spotkaniu z baśnią postmodernistyczną powinien wykazać się szerokimi kompetencjami kulturowymi, jej odbiór bowiem wymaga znajomości baśniowego genotypu, umiejętności czytania ironii czy dostrzegania zabiegów parodystycznych. Można przyjąć, że baśń postmodernistyczna to gatunek metaliteracki, który dzięki różnym chwytom nieustannie sprawdza swe możliwości genologiczne.

Czy wobec tego baśń o Holokauście jest możliwa do pomyślenia? Z jednej strony tekst tego rodzaju buduje narrację, opierając się na znanych czytelnikowi morfemach baśni, ale przekształca je w taki sposób, aby nie wywoływały efektu zbyt dużej zażyłości z tradycyjną jej odmianą. Z drugiej — podejmuje próbę wpisania wydarzeń, które są prawdopodobne lub rzeczywiście miały miejsce, w baśniowy, uniwersalny porządek, choć one same są całkowicie obce doświadczeniom młodego pokolenia. W efekcie powstaje opowieść, która choć na pierwszy rzut oka wydaje się znajoma, ponieważ jest baśnią, to jednak pozostaje obca, a raczej nieoswojona, gdyż podejmuje temat Holokaustu, a ten z kolei nie podlega procedurom tego rodzaju zawłaszczania.

Książka Joanny Rudniańskiej XY, nazwana przez autorkę baśnią⁷⁶, wymaga przyjęcia podwójnej perspektywy, która pomoże dostrzec

— konteksty). Wrocław 2000, s. 178. Nie należy zapominać, że w Polsce również rozgorzał spór nad moralną i estetyczną oceną baśni. Piszę o tym w rozdziale poświęconym baśni Jana Brzechwy.

⁷⁵ W. KOSTECKA: *Wstęp*. W: EADEM: *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*. Warszawa 2014, s. 19.

⁷⁶ Rudniańska często wykorzystuje tradycyjne gatunki, aby budować wojenną narrację. Tak jest również w wydanej w 2015 roku *Bajce o Wojnie*. Choć opowieść zaczyna się baśniową frazą „Za siedmioma morzami, nad siedmioma rzekami, które uchodziły do morskiej zatoki, rosło piękne miasto”, to biorąc pod uwagę, że dotyczy zrzucenia bomby atomowej na Hiroszimę, staje się nie tylko nie „baśniowa”, lecz wręcz zaskakuje swym autentyzmem. „Wojna” to imię głównej bohaterki, która długo wierzyła w magiczną moc konfliktów zbrojnych zaprowadzających nowy ład oparty na sprawiedliwości. Kiedy podczas wybuchu bomby giną jej matka i młodszy brat, Wojna się przekonuje, jak bardzo się myliła. Najważniejsza zmiana

w tekście dwie raczej wykluczające się tendencje: ubaśniowienie Holokaustu oraz zagładę baśni.

Pierwsza z nich wynika oczywiście z poszukiwania odpowiedniej formy, która sprostałaby zadaniom stawianym literaturze o Holokauście, kierowanej do młodego adresata. Należy opowiadać, ale tak, aby nie traumatyzować. Baśń, gatunek, który z założenia przepracowuje lęki dzieciństwa, prawdopodobnie jest w stanie wyjść naprzeciw takim wymaganiom. Zatem XY rozpoczyna się jak tradycyjna baśń:

Były sobie dwie dziewczynki. Były zupełnie takie same, jak dwie kurki wyklute z tego samego jaja. Ich matka urodziła je w lesie i naprawdę nie mogła z nimi wrócić do domu. Poszła więc do starej kobiety, która mieszkała w chacie na skraju lasu, jednej z tych staruszek, jakie można było spotkać na wiejskich drogach: niskich i przygarbionych, okutanych w chusty i spódnice. Jedyne, co było w niej niezwykłego, to oczy: przejrzyste, ametystowe oczy o spojrzeniu, które trudno zapomnieć.

Matka dziewczynek dała starej kobiecie złoty pierścionek i poprosiła, aby zajęła się jej dziećmi. Wtedy stara kobieta powiedziała jej, żeby wróciła do domu i niczym się nie martwiła. Powiedziała jeszcze, że to wyjątkowo piękne dzieci i już ona się postara, aby miały piękne życie⁷⁷.

Narrator — bazarz korzysta ze struktur znanych z *Morfologii bajki* Władimira Proppa. Zarysowuje przestrzeń oraz czas opowieści — Rudniańska umieszcza ją „w roku 1932 we wschodniej Europie, w Polsce, nad rzeką o nazwie Bug”⁷⁸. Konkretyzacja czasu i miejsca zbliżałaby tekst raczej do klechdy, lecz występujące w narracji morfemy baśni sygnalizują ściślejsze powinowactwo z tym właśnie gatunkiem. Narrator przedstawia protagonistę, czyli bohatera, z którym czytelnik będzie się utożsamiał. Posługuje się przy tym nie tylko słowem, ale również symbolicznymi ilustracjami przypominającymi obrazki znane z japońskiej metody *kamishibai*, rozbijające opowieść na pewne narracyjne sekwencje, co ułatwia zapamiętanie całej historii.

W tym wypadku chodzi o opowieść o dwóch siostrach bliźniaczkach. Zawiązanie fabuły stanowi strata matki czy raczej porzucenie dzieci, które od tej pory są skazane na łaskę i niełaskę staruszki. Okazuje się ona jednak na poły czarownicą, na poły dobrą wróżką, która na

dokonyuje się w jej świadomości, czego wyrazem jest zmiana imienia z Wojny na Pokój (Kazuko). Rudniańska unika wprowadzania kolorytu lokalnego i gdyby nie ilustracje Piotra Fąfrowicza subtelnie nawiązujące do estetyki Dalekiego Wschodu, opowieść o wojnie, podobnie jak baśń, miałaby uniwersalny charakter. Zob. J. RUDNIAŃSKA: *Bajka o Wojnie*. Ilustr. P. FĄFROWICZ. Warszawa 2015.

⁷⁷ J. RUDNIAŃSKA: XY. Ilustr. J. AMBROŻEWSKI. Warszawa 2012, s. 9.

⁷⁸ Ibidem.

prawach Proppowego donatora pojawia się⁷⁹ wtedy, kiedy dziewczynki potrzebują jej pomocy.

Dziewczynki są Żydówkami. Trafiają do dwu rodzin — polskiej i żydowskiej. Obie mają na imię Hania, a dla ich rozróżnienia narrator wprowadza oznaczenia X i Y. Są kochane i szczęśliwe, choć żadna z nich nie wie o istnieniu swej siostry. Kiedy wybuchają wojna, polscy rodzice jednej z Hań ukrywają jej tożsamość, natomiast rodzina drugiej dziewczynki musi opuścić swój dom i przenieść się do getta.

Interesującym posunięciem narracyjnym jest włączenie motywu podwójnej straty — siostry przecież już raz traci swą matkę, teraz jedna z nich, przebywająca w getcie, zostaje znów osierocona. Po raz kolejny musi opuścić dom, przejść na aryjską stronę i szukać pomocy. Rudniańska zaburza płynność baśniowej narracji, wprowadzając topikę typową dla *imaginarium* Zagłady — niechęć i brutalność polskich dzieci, dramat dziecka zmuszonego do porzucenia swego psa, kryjówki w szafie, do głodowania, przejścia przez mur, które odsłania kontrast między ciemną przestrzenią getta a jasną, aryjską stroną Warszawy.

Zresztą ta zasada kontrastu właściwie obowiązuje w całym tekście, za jej bowiem sprawą młody czytelnik może „przeżyć” dwie różne egzystencje — żydowskiego i polskiego (choć tak naprawdę żydowskiego) dziecka. Motyw „podwójności”, tu dodatkowo podkreślony statusem bohaterki bliźniaczek, nie jest obcy literaturze podejmującej problem koegzystencji dwóch światów — polskiego i żydowskiego. „Synowie słońca” i „synowie księżyca”, choć na pozór razem, tak naprawdę żyją w odrębnych przestrzeniach, co w dramatyczny sposób podkreśla mur wokół warszawskiego getta. Uczciwie o rozłączności tych dwu kultur pisze Jan Błński:

Dlaczego Polska uważana była kiedyś za żydowski raj, *paradisus Judeorum*? Ponieważ Żydzi mogli tam żyć bardziej osobno niż gdzie indziej. Zwłaszcza na wschód od Wisły, gdzie Żydów było najwięcej, struktura społeczna była nieściśła, kontakty z chrześcijanami ograniczone i wyspecjalizowane, zaś obfitość przestrzeni i całkowita autonomia wewnątrz społeczności żydowskiej sprawiały, że sztetł, będąc przecież gettem, był zarazem miejscem swobody i swojskości (tym bardziej, że *de facto* Żydzi mogli mieszkać też poza nim). [...] Słowem, tradycyjny antysemityzm rozdzielał, w ostateczności stosował banicję, jak w Anglii i Francji. Antysemityzm współczesny (a zwłaszcza totalitarny)

⁷⁹ W. PROPP: *Morfologia bajki*. Przekł. S. BALBUS. „Pamiętnik Literacki” 1968, z. 4, s. 203–242.

unicestwiał, bo Żyd był dlań równie szkodliwy w Kalifornii co w Berlinie⁸⁰.

Podobne opinie dotyczą topografii żydowskiego świata, i tego wielkomiejskiego, i prowincjonalnego⁸¹, pozostającego na marginesie głównej narracji przestrzeni. Jacek Leociak tak pisze o przedwojennej przestrzeni starozakonnych:

Ten właśnie obszar stał się ziemią obiecaną warszawskich Żydów. Z nim kojarzy się nam wszystko, jest niepowtarzalny koloryt, jedyny w swoim rodzaju wielojęzyczny zgiełk. Żydowska Warszawa tworzyła mikrocosmos. Obejmował on nieskończoną różnorodność form i przejawów życia, mieścił ogromne kontrasty społeczne i obyczajowe, stanowił osobliwy fenomen miasta w mieście⁸².

Topograficzną odrębność dzielnicy żydowskiej pogłębiły również różnice językowe, której granice po Wittgensteinowsku wytyczały terytoria światopoglądowe:

Literatura jidysz nigdy nie weszła tak naprawdę do polskiej świadomości literackiej [...]. Obcy, „egzotyczny” charakter i odległość

⁸⁰ J. BŁOŃSKI: *Polak-katolik i katolik-Polak. Nakaz ewangeliczny, interes narodowy i solidarność obywatelska wobec zagłady getta warszawskiego*. W: IDEM: *Biedni Polacy patrzą na getto*. Kraków 2008, s. 72. Paradoksalnie, prawda o „trudnym sąsiedztwie” została wyartykułowana w, jak nazywa go Błoński, najbardziej prożydowskim i jaskrawie antysemitycznym tekście ulotki, który napisała Zofia Kossak-Szczucka, a podpisał Front Odrodzenia Polski. Ulotka miała budzić polskie sumienia, ale w taki sposób, aby nie rozregulować zasad współżycia polsko-żydowskiego: „Zabieramy przeto głos my, katolicy-Polacy. Uczucia nasze względem żydów nie uległy zmianie. Nie przestajemy uważać ich za politycznych, gospodarczych i ideowych wrogów Polski. Co więcej, zdajemy sobie sprawę z tego, że nienawidzą nas oni więcej niż Niemców, że czynią nas odpowiedzialnymi za swoje nieszczęście. Dlaczego, na jakiej podstawie — to pozostaje tajemnicą duszy żydowskiej, niemniej jest faktem nieustannie potwierdzanym. Świadomość tych uczuć jednak nie zwalnia nas z obowiązku potępienia zbrodni”. Ibidem. Zob. również W. BARTOSZEWSKI: *Po obu stronach muru*. W: *Ten jest z ojczyzny mojej. Polacy z pomocą Żydom 1939–1945*. Oprac. W. BARTOSZEWSKI, Z. LEWINÓWNA. Kraków 1966, s. 7–67.

⁸¹ Agnieszka Sabor pisze, że polska pamięć o żydowskich miasteczkach została odtworzona dzięki kulturze popularnej, która — co paradoksalne — przyszła do nas zza wielkiej wody. Popularny musical *Skrzypek na dachu* oparty na powieści *Tewje Mleczarz* Szolema Alejchema odegrał w procesie odpominania niezwykle ważną rolę. Zob. A. SABOR: *Sztetl. Śladami żydowskich miasteczek. Działoszyce — Pinchów — Chmielnik — Szydłów — Chęciny*. Przewodnik. Kraków 2005. Zob. również E. HOFFMAN: *Sztetl. Świat Żydów polskich*. Warszawa 2001.

⁸² J. LEOCIAC: *Krochmalna*. W: IDEM: *Spojrzenie na warszawskie getto*. Warszawa 2011, s. 5.

literatury, którą od czasu do czasu „odkrywano”, podtrzymywały złudzenie, że chiński mur oddziela ją od literatury polskiej. A przecież fizyczna odległość między dwiema literaturami była nie większa niż między Krakowskim Przedmieściem a Teatrem Żydowskim na Oboźnej [...]. Odległość tę rzadko pokonywano, a przekroczenie jej nie przynosiło pożądanych skutków⁸³.

Obie dziewczynki, reprezentantki zupełnie innych światów, spotykają się po raz pierwszy w getcie, choć każda z nich ma zupełnie inny status. Hania X pozostaje odizolowana w przestrzeni getta, natomiast Hania Y wkracza w jej świat, przemierzając tramwajem utworzoną przez Niemców dzielnicę żydowską. Dziewczynki widzą się przez moment i dochodzi tym samym do *anagnorisis* — antycznego rozpoznania. Od tej chwili dzieci będą myśleć tylko o sobie nawzajem. Sobowtórowy charakter postaci, znany choćby z *Sublokator*ki Hanny Krall⁸⁴, w której narratorką jest jednocześnie piękna i jasna Polka z żołniersko-powstańczą przeszłością oraz ciemna, załęknioma, wciąż ukrywająca się Żydówka⁸⁵, pozwala na utożsamienie się z cierpiącym Innym, a czytelnikowi daje szansę na odkrycie, jak by określił to Witkacy, „sobości w inności”. Hania Y mogłaby się znaleźć w takiej samej sytuacji. Arystotelesowska trwoga biorąca swe źródło z utożsamienia się widza z losem bohatera tragedii każe tworzyć alternatywne historie własnego życia.

Motyw przejazdu tramwajem przez getto pozwalający odsłonić grozę tego miejsca ma wysoką frekwencję w tekstach o Zagładzie. Również „literatura czwarta” chętnie się nim posługuje, wykorzystując go

⁸³ Ch. SHMERUK: *Legenda o Esterce w literaturze jidysz i polskiej*. W: A. SABOR: *Sztetl. Śladami żydowskich miasteczek...*, s. 18. A nawet jeśli nastąpiła asymilacja, to zwykle, według Sandera Gilmana, wywoływała efekt samonienawiści, gdyż w zasymilowanych Żydach często rodziła się pogarda dla judaizmu i żydostwa. Zob. S. GILMAN: *Jewish Self-Hatred. Anti-Semitism nad Hidden Language of the Jews*. Baltimore 1986. Żydzi byli więc, zdaniem Zygmunta Baumana, ucieleśnieniem skandalu wieloznaczności, jako że reprezentowali zlepek różnych tożsamości. Zob. Z. BAUMAN: *Nowoczesność wieloznaczna, wieloznaczność nowoczesna*. Warszawa 1995.

⁸⁴ Warto podkreślić, że teksty autorki *Zdażyć przed panem Bogiem* były inspiracją dla Krzysztofa Kieślowskiego i Izabelli Cywińskiej czy przedstawicieli powojennej generacji — Jana Jakuba Kolskiego i Krzysztofa Warlikowskiego. To szczególnie interesujące, w jaki sposób powstają współczesne reprezentacje Zagłady oparte nie tylko na źródłach, lecz także na przetworzonych literacko historiach. Zob. *Reportarka. Rozmowy z Hanną Krall*. Wybór J. ANTCHAK. Warszawa 2007, s. 56–63.

⁸⁵ Tę opozycję podkreśla również Sarah Kofman, która dostrzega konflikt między jej matką „ciemną Żydówką” a katoliczką, która ją uratowała. Zob. D. GŁOWACKA: *Filozofia w rodzaju żeńskim oraz świadectwo Zagłady: Sarah Kofman*. „Teksty Drugie” 2009, nr 4, s. 179.

w fabularnym chwycie spotkania inicjującego empatię, z której rodzi się odpowiedzialność za los skazanego na getto. Zatem zobaczyć oznacza wiedzieć. Wiedza łączy się z utratą niewinności, ponieważ historie dotąd jedynie zasłyszane, dające nadzieję zmyślenia lub retorycznego naddatku, teraz okazują się prawdą. Jazda tramwajem staje się zejściem do piekieł, które musi się dokonać, aby świadek mógł dać świadectwo prawdzie (w podobny sposób ten motyw funkcjonuje w *Kotce Brygidy Rudniańskiej*⁸⁶). W taki sposób literatura dla dzieci wprowadza popularną dziś w badaniach nad Holocaustem kategorię *bystander*⁸⁷, oznaczającą świadka czy obserwatora.

Obie dziewczynki muszą się spotkać, a ich losy połączyć. Za sprawą donatorki, dobrej pani Hania X znalazła się na wsi w rodzinie swej siostry bliźniaczki.

Dziewczynki, wykorzystując swe fizyczne podobieństwo, postanawiają udawać jedną osobę. Choć zwykle topika Zagłady eksponuje motyw gry — przebieranie i farbowanie włosów, uczenie modlitwy żydowskiego dziecka, to w tym wypadku sprawa wydaje się bardziej skomplikowana. Żydowska dziewczynka udaje Aryjkę, a dodatkowo wraz ze swą siostrą udają, że jedna z nich nie istnieje. Dzieci owo dramatyczne *qui pro quo* traktują w kategoriach zabawy, choć to przecież gra o życie.

Baśniowy finał jest gwarancją happy endu i poniekąd takie właśnie jest zakończenie XY. Obie dziewczynki przeżyły, zostały już na zawsze razem, ale Hania X wciąż tęskniła za swymi prawdziwymi rodzicami, którzy zostali zamordowani.

Papuzińska pisze, że

Unicestwienie zła zazwyczaj kończy baśń upragnioną nagrodą — zyskanie żony, królestwa lub odzyskanie straty z nawiązką powoduje, że bohater może „żyć długo i szczęśliwie”⁸⁸.

Wydaje się jednak, że ten Proppowski morfem baśni nie przystaje do XY, a tym samym ubaśniowanie Holocaustu jest niemożliwe, narracja o nim bowiem rozsądza ramy tego gatunku. Odbiorca poszukuje przecież w baśni bohatera translatora, wyjaśniającego, w jaki sposób postępować, czy postaci transformującej, czyli pokonującej drogę wio-

⁸⁶ Więcej o tym motywie w rozdziale poświęconym *Kotce Brygidy*.

⁸⁷ Obok kategorii sprawcy i ofiary — trzecia kategoria opisana w kanonicznej już pracy Raula Hilberga. Dzięki niej możliwe było przyjęcie innej perspektywy oglądu Holocaustu. Zob. R. HILBERG: *Sprawcy. Ofiary. Świadkowie. Zagłada Żydów 1933–1945*. Przeł. J. GIEBUŁTOWSKI. Warszawa 2007.

⁸⁸ J. PAPUZIŃSKA: *Opowiadanie baśni...*, s. 88.

dającą do zwycięstwa, albo archetypu dającego poczucie tożsamości⁸⁹. Jednak żadnej z tych projektowanych postaci nie znajduje, ponieważ po pierwsze, w świat, w który wrzucono obie Hanie, nie zostały wpisane żadne zasady, po drugie, nikt nie wyjaśnia, jak żyć, po trzecie, opowieść nie generuje archetypu dostarczającego poczucia stabilności kanonu moralnego⁹⁰. W przeciwieństwie do tradycyjnej baśni, która

Zawsze w centrum stawia strauumatyzowaną jednostkę, obcą w świecie, na świat skazaną i w ostateczności jednak odnajdującą w nim swoje miejsce⁹¹,

XY nie pozwala na takie uporządkowanie świata. Baśniowe metodologie zawodzą — ani Proppowski protagonista nie zwycięża antagonisty, ani bohaterce nie udaje się po Bettelheimowsku do końca ukonstytuować własnej tożsamości.

Dlatego też w opowieści Rudniańskiej dostrzegam zagładę gatunku baśni, nawet tej postmodernistycznej, która, według Kosteckiej,

wskazuje na fakt, że „wszystko zostało już powiedziane”⁹²,

a to, na co jesteśmy skazani, to

trwanie w „bibliotece motywów”, gra z nimi, zonglerka świadomością lekturową⁹³.

Wydaje się jednak, że autorka XY opowiada się za twierdzeniem, że nie tylko nie wszystko, ale i niewiele zostało powiedziane, a tradycyjne

⁸⁹ K. KRASOŃ: *Baśniowe odkrywanie znaczeń jako wspomaganie rozwoju dziecka*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. PAPUZIŃSKA, G. LESZCZYŃSKI. Warszawa 2002, s. 252.

⁹⁰ Opowieść tym samym nie może pełnić funkcji kompensacyjnej, gdyż nie spełnia warunków, o których pisze Jolanta Ługowska: „[Bajka — M.W.D.] stwarza [...] szczególne możliwości do identyfikacji słuchacza z bohaterem, solidaryzowania się z sugerowaną przez świat przedstawiony w bajce wizją rzeczywistości, czym, jak się zdaje, w dużym stopniu tłumaczyć można długą i bogatą tradycję tego gatunku obsługującego początkowo kręgi dorosłych czytelników, a dopiero wtórnie także i społeczność dziecięcą”. J. ŁUGOWSKA: *Ludowa bajka magiczna. Wyznaczniki gatunkowe i sposób istnienia*. W: EADEM: *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*. Wrocław 1981, s. 24.

⁹¹ M. KARASIŃSKA: *Sam na sam. O samotności bohatera baśni magicznej*. W: *Kulturowe konteksty baśni. T. 2: W poszukiwaniu straconego królestwa*. Red. G. LESZCZYŃSKI. Poznań 2006, s. 164.

⁹² W. KOSTECKA: *Baśń postmodernistyczna...*, s. 54.

⁹³ G. LESZCZYŃSKI: *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*. Warszawa 2010, s. 201.

formy już nie są w stanie unieść holokaustowych historii. Ponadto tej antybaśni⁹⁴ został nadany przeciwny kierunek komunikacji międzypokoleniowej — na końcu opowieści znajduje się informacja:

Baśń tę poświęcam pamięci pewnej dziewczynki, Hani Rotwandówny, która, w pewnym sensie, była zarówno Hanią X, jak i Hanią Y. A gdy dorosła, została moją mamą⁹⁵.

Ukonkretnienie tej historii wydaje się zaskakujące, choć przecież sam tytuł XY pozwala myśleć o niej jako o jednej z uniwersalnych opowieści, w której mogą się rozpoznać ci wszyscy, których doświadczenia wpisują się w żydowski los.

Otóż historię inspirują prawdziwe wydarzenia, jednak obowiązek jej przekazania jest wdrukowany w świadomość córki, a nie matki, która w niej uczestniczyła⁹⁶. Wydaje się, że narracja stanowi wynik klasycznej już poholokaustowej relacji matki z dzieckiem, w którym ocalały rodzic upatruje

źródła zabezpieczenia i potwierdzenia przywrócenia do życia⁹⁷,

ale także z dzieckiem dźwigającym ciężar nieodżałowanej straty. To pokolenie powojenne, generacja „osmalonych”, opowiadając (nie)baśnie, z jednej strony udziela głosu ofiarom, z drugiej — ulega ich terapeutycznej mocy. Jednocześnie obnaża wyczerpanie tego gatunku, który nie mieści w swych ramach holokaustowych historii, a tym samym nie przynosi ulgi. Być może więc warto widzieć w baśni Rudniańskiej ten etap rozwoju gatunku, na którym był on kierowany do wspólnoty dorosłych, by dopiero później trafić do słuchacza i czytelnika dziecięcego.

⁹⁴ Szczegółową interpretację antybaśni proponuje Sylwia Gajownik. Zob. S. GAJOWNIK: *O „antybaśniach” słów kilka*. W: „Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży. Red. B. OLSZEWSKA, E. ŁUCJA-ZAJĄC. Opole 2010, s. 311–321. Zob. także termin „(nie)baśnie”. G. LESZCZYŃSKI: *Magiczna biblioteka. Zbójckie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007, s. 27.

⁹⁵ J. RUDNIAŃSKA: XY..., s. 61.

⁹⁶ Rudniańska przyznaje się do inspiracji wojenną przeszłością swej matki, choć ta woli o niej milczeć. Być może nie jest przypadkiem fakt, że aby wypełnić tę ciszę, jedna z jej córek została pisarką, a druga psychoanalityczką. Rudniańska, powołując się na słowa swej siostry, twierdzi, że gdyby matka opowiadała o przeszłości, to wtedy wojenna trauma nie zostałaby przekazana jej dzieciom. Zob. *Do dziecka można tylko podskoczyć*. Z Joanną RUDNIAŃSKĄ rozmawia Katarzyna KUBISIOWSKA. „Tygodnik Powszechny” 2012, nr 51.

⁹⁷ K. PROT: *Życie po Zagładzie. Skutki traumy u ocalałych z Holocaustu. Świadectwa z Polski i Rumunii*. Warszawa 2009, s. 87.

Rudniańska, jak widać, nie tylko eksploatuje gatunek baśni w poszukiwaniu formy, która uczyni holokaustową historię znośną, ale jednocześnie diagnozuje tradycyjne paradygmaty literackie, które nie wytrzymują w starciu z tematyką Zagłady. Przyznam, że to wyjątkowe podejście do kwestii reprezentacji Holokaustu w „literaturze czwartej”, ponieważ twórcy zwykle w konwencji fantastycznej dostrzegają szansę na wytrącenie czytelnika z realizmu historycznej narracji. Rodzi to możliwość przemilczenia lub zastąpienia metonimią niebezpiecznych miejsc w holokaustowej narracji.

Sama Rudniańska stosuje taki chwyt w *Kotce Brygidy*, powieści, w której mówiąca kotka wyprowadza z getta swą małą właścicielkę, a Helena, główna bohaterka, zamienia się w kota i pod taką postacią opuszcza Warszawę, by trafić do Jerozolimy. Fantastyka nieobca jest również *Arce czasu* Marcina Szczygielskiego. Główny bohater powieści, żydowski chłopiec przebywający w warszawskim getcie, bywa za sprawą magicznego urządzenia – tytułowej arki czasu – raz po raz przenoszony do przyszłości. Krótkie migawki z jego dorosłego życia sugerują czytelnikowi, że czytana historia zakończy się happy endem⁹⁸, a trzymające w napięciu sceny znajdują swój szczęśliwy finał.

W tym ujęciu baśń Rudniańskiej jest zjawiskiem osobnym, trudnym do przypisania do rozpoznanych już form mówienia o Zagładzie. Trzeba chyba zaryzykować twierdzenie, że jej propozycje reprezentacji Holokaustu dzięki przetwarzaniu świadectwa w tekst egzystujący na pograniczu literatury i dokumentu przypominają nieco twórczość Krall. Nieprzypadkowo przywołam w tym miejscu opowiadanie autorki *Zdażyć przed panem Bogiem* skierowane bynajmniej nie do adresata dziecięcego.

Papuzińska tekst Krall *Co się stało z naszą bajką* nazywa powiastką filozoficzną. Według autorki *Zatopionego królestwa*, baśniowe postacie zbuntowały się, ponieważ nie chcą już odgrywać swych niewdzięcznych ról⁹⁹. Inne badaczki proponują czytać opowiadanie, korzystając z interpretacyjnych kluczy dotyczących relatywizmu moralnego¹⁰⁰ czy wyczerpania baśniowego paradygmatu¹⁰¹. Dostrzegam jednak w tekście Krall jeszcze dodatkowe znaczenie wynikające z pozabaśniowego kon-

⁹⁸ Obie książki zostaną szczegółowej omówione w kolejnych rozdziałach.

⁹⁹ J. PAPUZIŃSKA: *Epilog, czyli fantastyka dla dzieci i młodzieży po roku 1989*. W: EADEM: *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*. Łódź 2008, s. 291.

¹⁰⁰ Zob. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Baśń*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ. Katowice 2008, s. 63.

¹⁰¹ W. KOSTECKA: *Strategie autotematyczne i architekstualne*. W: EADEM: *Baśń postmodernistyczna...*, s. 200–201.

tekstu. „Nasza bajka” to po prostu nasz współczesny świat, w którym dokonało się przemieszczenie ról, czego widoczną konsekwencją jest rozmycie czytelnego dotąd układu odniesienia. Sen o wolności, który nam się przyśnił, podał w wątpliwość sens bajek, których istnienie wymaga od nas nieustannej pracy, tak aby pozostały nienaruszone i niezmiennie. Skoro bowiem

Baśń to elementarz, z którego dziecko uczy się czytać we własnym umyśle, elementarz napisany w języku obrazów¹⁰²,

to należałoby stać na straży porządku jego alfabetu. Trudno jednak opowiadaniu Krall, znanej przecież z holokaustowych narracji, odmówić znaczenia sytuującego ów tekst w kręgu historii o Zagładzie. Czytam go nie tyle jako diagnozę „płynnej nowoczesności”, ile jako ocenę współczesnego świata, który przed ostatecznym rozpadem chroni jedynie lęk przed śmiercią, pozwalający na chwilę wstrzymać oddech przed zdmuchnięciem swej świeczki. Zakończenie opowiadania nawiązuje do klasycznej już dziś metafory buntu użytej przez Krall w *Zdążyć przed Panem Bogiem*. O ile jednak tam życie było najwyższą wartością, o tyle tu już taką nie jest.

Pułapka sensów

Zagłada wciąż pozostaje punktem odniesienia dla współczesnych, gdyż — jak odrobinę ironicznie ujął to W.G. Sebald — „Żaden poważny człowiek nie myśli o niczym innym”¹⁰³. Nie dziwi więc fakt, że jej reprezentacja jest wyzwaniem dla literatury nie tylko dla młodych, ale również dorosłych odbiorców. Stąd eksperymenty w myśleniu i pisaniu o Zagładzie¹⁰⁴ — Wydarzeniu, o którego istocie decydują postępujący charakter, nadejście oraz objawienie czegoś istotnego i przekształcającego rodzaj ludzki¹⁰⁵. Skoro tak, to również temu przekształceniu musi

¹⁰² B. BETTELHEIM: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. DANEK. T. 1. Warszawa 1985, s. 43.

¹⁰³ *Amis w Auschwitz*. Z Martinem AMISEM rozmawia Łukasz GRZYMISŁAWSKI. „Książki. Magazyn do Czytania” 2015, nr 4 (19), s. 31.

¹⁰⁴ Nawiązuję do tytułu głośnej książki *Eksperymenty w myśleniu o Holokauście*.

¹⁰⁵ Zob. A. MILCHMAN, A. ROSENBERG: *Eksperymenty w myśleniu o Holokauście... Auschwitz — nowoczesność i filozofia*. Przeł. L. KROWICKI, J. SZACKI. Warszawa 2003, s. 11–12.

ulec dotychczas obowiązujący paradygmat opowiadania historii. Jak twierdzi Sarah Kofman,

historia po Auschwitz jest niemożliwa, jeśli przez historię rozumiemy: opowiedzenie historii wydarzeń, która ma jakiś sens¹⁰⁶.

W pułapkę usensowiania Zagłady dał się złapać główny bohater popularnej powieści skierowanej do dorosłego czytelnika Yanna Martela *Beatrycze i Wergili*. Jego marzeniem jako pisarza jest zerwać z historycznym realizmem w przedstawianiu Zagłady. Wzorując się na *Mausie* Arta Spiegelmana, *Patrz pod: Miłość* Dawida Grosmana czy *Strzały czasu* wspomnianego już Martina Amisa, choć nie uważał tych tekstów za idealne realizacje, chce stworzyć dzieło, które posługiwałoby się wyszukaną parabolą Zagłady, skutecznie odciągającą czytelnika od perspektywy historycznej ku literaturze. Zamierza więc napisać „dwustronną” książkę, która otwierana z jednej strony, miałaby być historycznym esejem, a otwierana z drugiej — powieścią o Holokauście. Dwie tak różniące się narracje będą stanowić „książkę z dwojgiem frontowych drzwi, ale pozbawioną wyjścia”¹⁰⁷.

Szybko jednak porzuca swe literackie plany, kiedy poznaje pisarza amatora, który w zawołowany sposób składa relację z popełnionych przez siebie zbrodni na Żydach. Dopiero wtedy przekonuje się, że w estetykę wpisane jest niebezpieczeństwo kłamstwa i kamuflażu okrutnej zbrodni. Jeśli do tej pory uważał, że współczesne pokolenie czytelników w związku z czasowym oddaleniem od Wydarzenia zdoła przyjąć takie literackie eksperymenty w pisaniu o Holokauście, to po spotkaniu ze zbrodniarzem pisarzem ma pewność, że jedyne, co literatura może zrobić w sprawie Zagłady, to zadać współczesnemu człowiekowi najprostsze pytania:

Zaraz umrzesz. Obok ciebie stoi nieznajomy. Odwraca się do ciebie. Mówi coś w języku, którego nie rozumiesz. Co robisz?¹⁰⁸.

Wydaje się, że narracje o Holokauście adresowane do młodego czytelnika nie mogą operować aż taką formą familiarną zażyłości, pozwalającej pytać o hipotetyczne wybory, jakich dokonują współczesne dzieci i młodzież. Zadanie wprost pytania: „Co bym zrobił, gdybym znalazł się na miejscu Innego?”, może doprowadzić do traumy. A przecież nie chodzi o to, aby Wydarzenia Holokaustu brać za swoje i włą-

¹⁰⁶ D. GŁOWACKA: *Filozofia w rodzaju żeńskim...*, s. 175.

¹⁰⁷ Y. MARTEL: *Beatrycze i Wergili*. Przeł. A. SZULC. Warszawa 2010.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 233.

czać je w obszar własnych doświadczeń, lecz o to, by przy zachowaniu empatii wypracować krytyczny i samozachowawczy dystans¹⁰⁹. To konieczne warunki, jakich trzeba dotrzymać w obcowaniu z tą literaturą. Jak przekonuje Martha Nussbaum, dystans, czyli

świadomość własnej odrębności od cierpiącej osoby, jest podstawową cechą empatii¹¹⁰.

Wydaje się, że opisane formy narracji — dziennik i baśń — pozwalają na jedno i drugie przy jednoczesnym poszanowaniu zarówno wieku odbiorcy, jak i powagi podejmowanego tematu.

¹⁰⁹ D. LACAPRA: *Psychoanaliza, pamięć i zwrot etyczny*. W: *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych. Antologia*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2002, s. 130–131.

¹¹⁰ Zob. M. NUSSBAUM: *Upheavals of Thought. Intelligence of Emotions*. Cambridge 2003. Cytuję za: D. KRAWCZYŃSKA: *Empatia? Substytucja? Identyfikacja? Jak czytać teksty o Zagładzie?*. W: *Narracja i tożsamość (I): Narracje w kulturze...*, s. 263.

Macierzyństwo w stanie zagrożenia

Gdy leżąc, śpisz w swej kołysce,
Dobrzy aniołowie stoją
I okrywają cię swymi skrzydłami.
Tys, dziecię moje, mym światłem i mą jasnością.
Gdym przy tobie, wmawiam sobie, że cały świat
jest mój.

Śpij, dziecię moje, śpij.

Z ludowej pieśni żydowskiej

Dziecko moje — gdzie ja ciebie skryję? Ludzie, po-
móżcie mi!

Julian Strykowski

Między *jidisze mame* a Medeą

Emmanuel Lévinas w eseju *Judaizm a kobiecość* przypomina o powinnościach żydowskiej kobiety wobec świata, jakie nakłada na nią wyznanie mojżeszowe. Powinna ona

Oświecać oślepiony wzrok, przywracać postawę pionową — a więc również przezwycięzać ostateczną alienację, jaka rodzi się z samej męskości uniwersalnego i zdobywczego logosu, rozpędzającego nawet cienie, które mogłyby dać mu schronienie — na tym miałyby polegać ontologiczna funkcja kobiecości, powołanie, tej która nie zdobywa¹.

Nie dziwi więc fakt, że żydowska matka nie tylko odgrywa niezwykle ważną rolę w życiu rodziny, ale przede wszystkim stanowi dla swoich dzieci etyczny drogowskaz. Nic dziwnego, jej archetypem są jednak biblijne Sara, Rebeka, Lea czy Rachela.

¹ E. LÉVINAS: *Judaizm a kobiecość*. W: IDEM: *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*. Przeł. A. KURYŚ. Gdynia 1991, s. 35.

Jidisze mame stała się więc na tyle wyrazistym wzorem kobiety, że jej wizerunek zdobył popularność również poza kulturą żydowską. Bywa najczęściej przedstawiana jako nadopiekuńcza matka, która w imię dobra swych dzieci jest gotowa do największych poświęceń². Interesująco motyw *jidisze mame* interpretowano w teatrze żydowskim, który w *szund*u – popularnym gatunku scenicznym adresowanym do niewymagającego widza – skutecznie wzmocnił obecny już w judaizmie wizerunek idealnej rodzicielki. To oczywiste, że teatralna kreacja żydowskiej matki była konsekwencją konwencjonalnych przedstawień literackich, w których dominował obraz bogobojnej, pełnej pokory kobiety, znakomicie się odnajdującej w małżeńskim stadle. O popularności, czy wręcz konwencjonalności, takiego ujęcia świadczą poetyckie hołdy, jakie odbierała od dzieci³. Jednym z wielu tego przykładów jest *Modlitwa mojej matki przed zmrokiem* Nuchima Bomzego:

² Żydowskie kobiety z reguły były wykształcone; posyłano je do bowiem szkół. Wszak to przede wszystkim kobiety miały się zetknąć z polską rzeczywistością. Najczęściej chodziły do polskich i bezpłatnych szkół, gdy tymczasem chłopcy uczęszczali do płatnych chederów. Dlatego w polskich szkołach było więcej żydowskich dziewcząt niż chłopców. Zatem można uznać, że uczenie polskość i macierzyństwo wchodziły w symboliczną relację. Ponadto proces asymilacyjny wiązał się z emancypacją żydowskich kobiet, która w pewnych przypadkach była silniejsza od obowiązujących religijnych reguł. Zdarzało się, że łamano zasadę szabatu i dziewczęta żydowskie uczęszczały w soboty do seminariów nauczycielskich. Zob. A. LANDAU-CZAJKA: *Syn będzie Lech. Asymilacja Żydów w Polsce międzywojennej*. Warszawa 2006. Jednocześnie nie zaniedbywano tradycyjnego wykształcenia dziewcząt. Inicjatorką takiego kształcenia kobiet była Sara Szenirer, która w 1917 roku w Krakowie założyła pierwszą na świecie szkołę religijną dla dziewcząt (cheder niższego stopnia). Zob. J. CUKRAS-STELĄGOWSKA: *Od chederu do jesziwy w polskiej diasporze... – dwustopniowy system żydowskiego szkolnictwa religijnego i jego współczesne transformacje*. „Paedagogia Christiana” 2009, nr 1 (23), s. 121–135. Zob. również Z. BORZYMIŃSKA: *Szkolnictwo żydowskie w Warszawie 1831–1870*. Warszawa 1994.

Interesujący jest profil wspomnień dotyczących żydowskich matek. Miriam Akavia przywołuje obraz matki czytającej rano w łóżku książki i ojca przygotowującego w tym czasie śniadanie dla dzieci. Zob. M. AKAVIA: *Moje powroty*. Kraków 2005, s. 19.

Julian Strykowski przyznaje, że języka polskiego nauczyła go siostra, ponieważ chciał czytać te same książki, co ona. Natomiast matka Bogdana Wojdowskiego była dla niego i swego męża przewodniczką po polskiej kulturze. Nauczyła ich czytać i pisać po polsku. Zob. A. LANDAU-CZAJKA: *Syn będzie Lech...*

³ Jednym z przykładów jest wiersz Julina Tuwima *Matka* oraz dedykacja poety poprzedzająca *My, Żydzi polscy...* – „Matce w Polsce lub najukochańszemu Jej cieniowi”. Zob. M. ADAMCZYK-GARBOWSKA: *Trudne tematy w twórczości Julina Tuwima*. „Midrasz. Pismo Żydowskie” 2013, nr 5 (175), s. 36–39.

Interesujący wydaje się fakt, że we współczesnym Izraelu polska Żydówka, po hebrajsku *Polanija*, kojarzy się ze stereotypem „żydowskiej matki”, dalekim od wyidealizowanego wizerunku macierzyństwa. Określa się w ten sposób kobiety

Mnie samą chroń od wody, błyskawicy
Przeciw ogniewi bądź mi ku pomocy
Niech moja suknia ubogiej kobiety
Spokojnie leży na ławeczce w nocy⁴,

czy *Przyśpiew purymowy* Stefana Pomera:

Na ciepłych matki kolanach zachwycony i senny,
Słuchał waszych nieskładnych wrzaskliwych piosenek.
A ty i król Ahaswer śpiewaliście śpiewki swoje.
Gwiazdy kapały z nieba, przez okno do pokoju.
I wśród tej śpiewnej, radosnej, gwiazdami kapiącej nocy
Sen zamykał przemocą zachwycone dziecięce oczy⁵.

Nietrudno więc zrozumieć, jakie kontrowersje wywoływały inne niż oficjalnie przyjęte przedstawienia matek. Mam na myśli przede wszystkim skandale wokół literackich i teatralnych Medei — bohaterek kultury jidysz. Już samo podjęcie tematu mitologicznego przez kulturę żydowską należało postrzegać w kategoriach rewolucji nie tylko światopoglądowej, lecz także estetycznej. *Medea* Jakuba Gordina ukazała się w 1897 roku, a po roku autor opublikował inny dramat — *Dzika księżniczka albo młodość Medei*, w którego wstępie, obawiając się pomówień o niemoralną wymowę utworu, zamieścił tekst Meszoresa Bukańskiego. Agata Dąbrowska interpretuje komentarz w następujący sposób:

Bukański pisał, że co prawda w literaturze jidysz wzorem godnym do naśladowania była kobieta urodziwa i uczuciowa, ale cechy te posiadała również Medea. Piękno jej nie ograniczało się jedynie do wyglądu zewnętrznego. Wyjątkową czynił ją jej charakter, siła i władza, których nigdy nie nadużywała⁶.

Takie ujęcie matki stanowi nowość w kulturze żydowskiej i pomimo kontrowersji, jakie wywołało, świadczy o przenikaniu do kultury jidysz elementów kultury zachodniej.

nadopiekuńcze, małostkowe, o drobnomieszczańskiej mentalności przypisywanej Żydówkom z diaspory. Prawdopodobnie taki wizerunek został ukształtowany po przybyciu do Palestyny w latach 1924–1931 fali emigrantów zajmujących się drobnym handlem i rzemiosłem. Symbolizowali wschodnioeuropejski styl życia w sztetlach. Zob. E. SIDI: *Izrael oswojony*. Warszawa 2014.

⁴ N. BOMZE: *Modlitwa mojej matki przed zmrokiem*. Przeł. C. MIŁOSZ. W: *Żydzi w Polsce. Antologia literacka*. Oprac. H. MARKIEWICZ. Kraków 1997, s. 165.

⁵ S. POMER: *Przyśpiew purymowy*. W: *Żydzi w Polsce...*, s. 166.

⁶ A. DĄBROWSKA: *Żydowskie Medee. Wizerunki dzieciobójczyń w wybranych dramatach jidysz*. W: *Zabójstwo dziecka w literaturze i kulturze europejskiej*. Red. K. ILSKI, M. CHMIELARZ, Z. KOPEĆ, E. KRASKOWSKA. Poznań 2014, s. 132.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że choć kultura żydowska coraz częściej „wyrażała się” w języku polskim, między innymi dzięki korzystaniu przez Żydów ze szkolnictwa w języku polskim, to jednak jeszcze w dwudziestolecie międzywojennym ponad 80% z nich mówiło i czytało w jidysz⁷. Nie dziwi więc fakt, że literatura i teatr tworzone w jidysz miały ogromną siłę oddziaływania nie tylko na posługujących się tym językiem, ale również na zasymilowanych Żydów, dla których tradycyjne ujęcie ideału matki obowiązywało nadal — pomimo wejścia w inną przestrzeń języka⁸, jaką stanowiła polszczyzna.

⁷ Zob. Ch. SHMERUK: *Literatura jidysz w Polsce w okresie międzywojennym*. W: IDEM: *Historia literatury jidysz. Zarys*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1992, s. 86.

Jidysz, czyli żargon, był językiem nieoficjalnym, wręcz wstydlivym, sytuującym się w okolicach kuchni: „Z żargonową literaturą zapoznałem się jako dziecko w kuchni w moim rodzinnym domu. W innych pokojach naszego domu czytaliśmy inną literaturę. Moja siostra czytała książki po polsku i po rosyjsku. Mój szwagier czytał książki tylko po rosyjsku, a mój ojciec czytał po hebrajsku. Perla, kucharka, czytała ludowe podania w jidysz i czasami opowiadania Mendele Mojcher Sforima”. Cytat z książki Gerszoma Levina za: E. BAUER: *Kochanka, niania czy służąca: dysputa o jidysz w żydowsko-polskim środowisku fin de siècle’u*. W: *Żydowski Polak, polski Żyd. Problem tożsamości w literaturze polsko-żydowskiej*. Red. A. MOLISAK, Z. KOŁODZIEJSKA. Warszawa 2011, s. 111.

Nie należy jednak zapominać o innej wyraźnej tendencji mającej na celu podtrzymanie kultury żydowskiej opartej na nauce jidysz. Jej orędownikiem był Abraham Gołomb, twórca *integrale jidyszkajt* („integralna żydowskość”), koncepcji pedagogicznej polegającej na łączeniu w procesie edukacyjnym różnych elementów życia żydowskiego. Był przeciwnikiem asymilacji, twierdząc, że jej najbardziej niepożądanym efektem jest nienawiść Żydów do samych siebie. Zob. A. GOŁOMB: *Za późno. List zwyczajnego żydowskiego Żyda do polskiego Żyda*. Przeł. B. SZWARCMAN-CZARNOTA. „Midrasz. Pismo Żydowskie” 2013, nr 5 (175), s. 28–30. Najczęściej jednak, jak twierdzi Kamil Kijek „system edukacyjny, daleko wykraczający poza samo szkolnictwo, wykształcił pokolenie nie tylko mówiące, ale co ważniejsze, czytające i piszące w dwóch, a nierzadko w trzech językach. Jego przedstawiciele mieli dostęp do trzech, a czasem czterech uniwersów kulturowych, do powstającej w ich ramach literatury popularnej, a także do wytworów kultury wysokiej”. K. KIJEK: *Nowoczesność w cieniu orla białego. Edukacja żydowska w II Rzeczypospolitej*. „Cwiszn” 2013, nr 3, s. 13. Interesującym wobec tego materiałem badawczym są z pewnością elementarze do nauki jidysz i języka hebrajskiego, ponieważ wpisano w nie kreację ucznia, wizję szkoły oraz cele żydowskiej edukacji. Zob. E. WIECKI: *Podręczniki do nauki jidysz*. Przeł. N. KRYNICKA. „Cwiszn” 2013, nr 3, s. 24–33. Warto w tym kontekście przywołać lektury współczesnych izraelskich ultraortodoksyjnych chasydek oraz obszar językowy, w którym się poruszają. Zob. A. GRUPIŃSKA: *Najtrudniej jest spotkać Lilit. Opowieści chasydek*. Warszawa 1999.

⁸ Niezwykłą popularnością cieszył się wiersz Henryka Merzbacha *Do matki Izraelki* z 1861 roku, będący parafrazą wiersza Adama Mickiewicza *Do matki Polki*. Matka została obarczona odpowiedzialnością za patriotyczne wychowanie swego

Wkrótce okazało się, że świadectwa z getta czy literatura dotycząca Holokaustu w widoczny sposób będą eksploatować motyw żydowskiej matki, podkreślając jej poświęcenie w ratowaniu swych dzieci. W kontekście Zagłady gettowe Medee nie są bezwzględными morderczyniami, lecz kobietami, które z miłości do swych dzieci odmawiają sobie trucizny i podają je swemu potomstwu.

Zdaje sobie sprawę, że mogą się narazić na zarzut łatwości, z jaką przychodzi mi zastosowanie antycznej topiki do opisu getta⁹, co może wydawać się nie tylko estetycznym, lecz także etycznym nadużyciem.

„syna”, definiowane przez integrację z Polakami: „Ucz twego syna miłości i wiary; / Niech idzie naprzód pod postępu znakiem, / Pod znakiem pracy, nauki, ofiary, / Niech żyjąc w Polsce — zostanie Polakiem. // Bo on nie będzie, jako dawni Żydzi, / Cierpiał pod jarzmem wstydu, nienawiści. / Za wiarę ojców nikt go nie wyszodzi / I słowo Prawdy dla niego się ziści”. H. MERZBACH: *Do matki Izraelki*. W: *Żydzi w Polsce...*, s. 243. Autor doskonale zdawał sobie sprawę z tego, że aby zaistnieć jako Żyd w polskiej świadomości, należy włączyć się do dyskursu bohaterskiego, a takim przecież był romantyzm. Zatem młody człowiek ma wzrastać w poczuciu przynależności do narodu polskiego, ma dołożyć wszelkich starań, aby na tę nabytą tożsamość zasłużyć. Wydaje się, że prefiguracją takiego ujęcia żydowskiego młodzieńca jest Berek Joselewicz, bohater bitwy pod Kockiem, którego legenda symultanicznie budowana z legendą Józefa Poniatowskiego odżyła również w 1861 roku podczas polsko-żydowskich manifestacji patriotycznych. Podkreślano wtedy niezwykłość żydowskiego herosa, która objawiała się już w dzieciństwie, na przykład „Gdy inne dzieci w bezmyślnych zabawach traciły czas wolny od nauki, on z drewnianą w rękę szablą despotycznie zmuszał je do posłuszeństwa i formował wojskowe zastępy”. M. JANION: *Putkownik żydowski*. W: *Eadem: Bohater, spiszek, śmierć. Wykłady żydowskie*. Warszawa 2009, s. 10.

⁹ Nie jest niczym zaskakującym fakt, że w opisie Holokaustu chętnie wspomagano się topiką biblijną. Zob. A. MOLISAK, A. SEKUŁA: *Wątki biblijne w literaturze o Zagładzie. Wybrane przykłady*. W: *Stosowność i Zagłada. Jak opowiadać o Zagładzie?*. Red. M. GŁOWIŃSKI, K. CHMIELEWSKA, K. MAKARAU, A. MOLISAK, T. ŻUKOWSKI. Kraków 2005, s. 107–147. Nieobca jest również paralela mitologiczna — zob. J. LEOCIĄK: *Antyгона współczesna*. „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2007, nr 1, s. 41–55.

O niebezpieczeństwie literackości świadectwa pisze także Michał Głowiński, kiedy wspomina grozę, ale również groteskowość pewnej sceny z życia po drugiej strony muru. Przywołuje grę w szachy ze szmalcownikiem, który czekając na pieniądze, postanowił rozegrać z chłopcem kilka partii: „[...] nie chcę jednak, by ta opowieść wciąż tylko tkwiła w mojej głowie. Na to, że nie mogłem przezwyciężyć [oporów — M.W.D.] przez lata, wpływ miały także swoiste względy literackie, obawiałem się, że ta autentyczna relacja wbrew mojej woli podporządkuje się pewnemu wzorcowi, istnieje bowiem odwieczny topos utrwalony przede wszystkim w ikonografii, ale mający także liczne realizacje słowne, przedstawiający grę człowieka ze śmiercią. Gra, z reguły w karty bądź w kości, toczy się o stawkę najwyższą”. M. GŁOWIŃSKI: *Czarne sezony*. Kraków 2002, s. 76.

Ośmielona jednak sporami o formy reprezentacji Zagłady¹⁰, przytoczę opinię Alvina H. Rosenfelda:

Brakuje nam fenomenologii czytania literatury Holocaustu, zestawu map, które wskazywałyby drogę, gdy stykamy się i na różne sposoby usiłujemy pojąć pisarstwo ofiar. [...] [W literaturze — M.W.D.] Poszukiwano takich analogii — Hiob, zniszczenie drugiej świątyni, akeda (ofiарowanie Izaaka), odwoływanie się do koncepcji *kidusz ha-szem* (męczeństwo) i obrazu 36 Sprawiedliwych, którzy podtrzymują świat w istnieniu — i o ile obrazy te umożliwiłyby niektórym pisarzom choćby częściowe uchwycenie tragedii, wydawałoby się, że powinniśmy uznać istnienie pewnych paralel dla Holocaustu¹¹.

Nie chodzi więc o to, aby z Medei uczynić metaforę „matki gettowej”, lecz o to, by korzystając z tej antycznej figury, przekonać, że, jak pisze Zbigniew Kadłubek,

Medea jest, o ile JEST (bo tragedia Medei polega na tym, że [tu badacz cytuje H.D.F. Kitto — M.W.D] — ktoś taki jak ona w ogóle może istnieć¹².

Gettowa Medea to zatem postać „trudna do pomyślenia” i ze względu na swą dramatyczność w zasadzie niemożliwa do wprowadzenia do literatury adresowanej do młodych odbiorców. Dlatego też obowiązującą w „literaturze czwartej” figurą gettowej madonny jest Hekuba, prototyp matki narodu, płaczki¹³, która tracąc wszystkie swe dzieci, staje się symbolem nigdy nieprzepracowanego bólu¹⁴. To właśnie ona jest najsilniej reprezentowana w świadectwach oraz w literaturze dotyczącej Zagłady, choć w „literaturze osobnej” będzie przyjmować de-

¹⁰ Zobacz zarzuty Berela Langa pod adresem literatury o Holocaustie. B. LANG: *Przedstawienie zła: etyczna treść a literacka forma*. Przeł. A. ZIĘBIŃSKA-WITEK. „Literatura na Świecie” 2004, nr 1—2.

¹¹ A.H. ROSENFELD: *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holocaustu*. Warszawa 2003, s. 32 i 35. Przykładami dwu różnych koncepcji reprezentacji sytuacji granicznej może być alegoryczny *Proces* Franza Kafki i przeźroczysta, bo nawet nie realistyczna, *Noc Elięgo Wiesela*.

¹² Z. KADŁUBEK: *Święta Medea*. W: IDEM: *Święta Medea. W stronę komparatystyki*. Katowice 2010, s. 63.

¹³ I. IWASIOŃ: *Centralna płęć cywila*. W: *Doświadczenie i zapis. Nowe źródła, problemy, metody badawcze*. Red. S. BURYŁA, P. RODAK. Kraków 2006.

¹⁴ Sławomir Buryła pisze o toposie Niobe, w której widzi metaforę rozłęki z dzieckiem ukrywanym po aryjskiej stronie. Zob. S. BURYŁA: *Topika Holocaustu. Wstępne rozpoznanie*. „Świat Tekstów. Rocznik Słupski” 2012, nr 10, s. 142.

likatniejszą wersję — utrata dziecka związana z jego śmiercią zostanie zastąpiona rozstaniem ze swym potomstwem znajdującym schronienie po aryjskiej stronie muru.

Metonimia matki — *casus* z ulicy Śliskiej

Wymowną metonimią obu figur matek jest dziecko, staje się ono bowiem świadectwem istnienia bądź nieistnienia matki. Podczas gdy metafora jest niezbędna do przekazania znaczenia (i taką rolę odgrywają wymienione wcześniej figury matek), to metonimia stanowi znak (nie)obecności:

Metonimia oznacza „obecność w nieobecności” nie w takim sensie, że ukazuje coś, czego tam nie ma, ale w takim, że choć nieobecna (a przynajmniej rażąco niewidoczna) rzecz, której tam nie widać, jednak tam jest obecna¹⁵.

O tej zależności w sugestywny sposób pisze Korczak w *Dwóch trumnach (na Smoczej i Śliskiej)*, zdając tym samym relacje z gettowej codzienności. Każda z nich zostaje włączona do rejestru scen rodzajowych, choć autor wyprowadza z nich sensy wykraczające poza czysto mimetyczny ogląd świata.

W pierwszej scenie oddaje rozpacz matki, która stoi przy swym umierającym synu i powtarza, błagając: „Ludzie, ratujcie, ludzie ratujcie”¹⁶. Tej figurze przeciwstawia scenę, w której obecność matki sygnalizowana pewnym detalem pozostaje jedynie w domyśle:

Dziecko — małe dziecko — może trzyletnie! Widziałem tylko małe jego stopy, małe paluszki nóg. [...] Leżało pod murkiem zawinięte w papier. Także na śniegu. Nie zauważyłem, nie pamiętam, czy papier ten był szary, czy czarny. Wiem tylko, że ten papier szary czy czarny bardzo starannie, bardzo troskliwie, bardzo czule, bardzo dokładnie i równo — od dołu, z boków i z góry — przewiązany był sznurkiem. [...] Ktoś, zanim wyniósł i ułożył na śniegu — starannie przewiązał mały tłumoczek, tę dziecinną paczuszkę. Rozumie się, że matka. [...] Jakże więc pozwoliła na to, by pięć małych palców i mała do kostki stopa wystawała, sterczała — nie mogła tego nie

¹⁵ E. RUNIA: *Obecność*. Przeł. E. WILCZYŃSKA. W: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2010, s. 76.

¹⁶ J. KORCZAK: *Dwie trumny (na Smoczej i na Śliskiej)*. W: IDEM: *Pamiętnik i inne pisma z getta*. Przypisy M. CIESIELSKA. Posłowie J. LEOCIĄK. Warszawa 2012, s. 231.

zauważyć. Więc chyba z rozmysłem. Powiem, jeśli chcecie. Obawiała się matka, że przechodzień może pomyśleć, że ktoś coś ciemnego rzucił czy położył, czy zgubił, czy zostawił w skłopotanym pośpiechu na chwilę, by wracając, znów wziąć pod pachę i zanieść, dokąd należy. [...] przechodzień tak tylko bezmyślnie, nie myśląc, żeby upewnić się, że w papierze [nie ma — M.W.D.] nic, co ma jakąś wartość i może się przydać — ażeby nie schylać się niepotrzebnie — mógł ten papier kopnąć, czy twardy, czy może jest coś do zabrania. Tego matka nie chciała — dlatego tę bosą stopę, żeby ludzie widzieli, że nie ma bucików ani pończoszek, że nie ma co zabrać. Dlatego tak zrobiła ze swoim zmarłym dzieckiem, ze swoim maleństwem. Bo przykro, gdy ktoś kopnie to, co ty kochasz¹⁷.

Wydaje się, że literatura holokaustowa, także ta dla dzieci, eksploatując naturalną zależność między matką i dzieckiem, podkreśla niekompletność matki, a tym samym niekompletność dziecka, bestialsko od siebie oddzielonych. Zagłada oznacza destrukcję najbardziej intymnej i zarazem najpierwotniejszej relacji, jaką jest macierzyństwo. Dlatego w jej kontekście pojęcia „dziecko” czy „matka” przestają mieć jedynie podstawowe znaczenie, ograniczające się do kryterium wieku czy posiadania potomstwa, a stają się symbolami największego cierpienia. Pojęcia matki i dziecka wzajemnie do tej pory przez siebie definiowane straciły punkt odniesienia, ponieważ ich desygnaty zostały pozbawione wzajemnej obecności. Tym samym ich nazwy po różewiczowsku stały się puste i bez znaczenia.

Świat bez matki — wzorce opowiadania

Drastyczność scen śmierci czy emocje towarzyszące rozłące matki z dzieckiem stanowią istotną przeszkodę w tym, aby „literatura czwarta” uczyniła z nich swe centrum, choć paradoksalnie bohater dziecięcy czy dziecięca narracja nie pozwalają na marginalizowanie utraty tak bliskich osób. Nieobecność matki oznacza nie tylko samotność dziecka, ale skoro była ona odpowiedzialna za moralny rozwój dziecka, to jej brak sugerowałby także rozpad dotychczasowego porządku. Dlatego w literaturze dotyczącej Zagłady

Kontrast dziecięcej naiwności ze złem świata, przedwczesne dorastanie w nienormalnych warunkach, wreszcie zniszczenie syste-

¹⁷ Ibidem, s. 232–233.

mu etycznego dotychczas wpajanego dziecku to powtarzające się motywy [...]¹⁸.

Z tego też powodu opowieści o Zagładzie, w których bohaterem jest dziecko, można uznać za narrację o przyspieszonym dorastaniu wypaczającym system wartości, a w konsekwencji zmuszającym do przystosowania się do nieludzkich warunków, określonych najtrafniej przez Tadeusza Borowskiego jako „groteskowy świat”. Tym samym próba literackiej realizacji *Bildungsroman à rebour* w tekstach adresowanych do młodego czytelnika niesie z sobą wiele trudności dotyczących reprezentacji. Jak bowiem przedstawić bohatera, którego dotyka okrucieństwo getta, i on sam, aby przeżyć, musi się poddać dyktatowi panujących tam praw, a jednocześnie nie może być postacią zgettowioną (na podobieństwo zlagrowanej), co rozumiem jako włączenie „odwróconej hierarchii” do nowego systemu antywartości, z którym przecież współczesny niedorosły jeszcze czytelnik nie powinien się utożsamiać?

Wydaje się, że wzorca opowieści holokaustowej dla dzieci dostarczył Uri Orlev, a jego wyraźnie autobiograficzna *Wyspa na ulicy Ptasiej* na długo ustaliła paradygmat tego typu narracji. W powieści znakomicie przetłumaczonej z języka angielskiego przez Ludwika Jerzego Kerna matka jest obecna (prawdziwa matka autora została zastrzelona w 1943 roku) jedynie we wspomnieniach jedenastoletniego Alka, i to do tego stopnia, że wyobraża ją sobie jako opiekunkę, która czuwa nad jego bezpieczeństwem:

Od owego dnia, kiedy mama nie powróciła, zacząłem sobie wyobrażać, że to ona jest moim szczęśliwym talizmanem. W tym sensie, że zawsze jest gdzieś w pobliżu mnie i że osobiście mnie strzeże. Czasami nawet wydawało mi się, że kątem oka widzę jej cień przesuwający się obok mnie¹⁹.

Pamięć chłopca ukrywającego się w ruinach warszawskiej kamienicy i czekającego na powrót ojca sięga czasu sprzed getta. Zresztą przesiedlenie Żydów do dzielnicy zamkniętej bywa główną cezurą opowieści o Zagładzie, co zupełnie nie dziwi, biorąc pod uwagę zmianę w ich życiu, jaką wywołało. Kolejna bolesna cezura łączy się z wywózkami z getta. To właśnie wtedy między matką a ojcem toczą się gorące dyskusje, które miały swój początek jeszcze w przedwojennym domu Alka. Matka w przeciwieństwie do ojca jest zwolenniczką wyjazdu do

¹⁸ A. CZABANOWSKA-WRÓBEL: *Dziecko, czyli niewinność zagrożona*. „Dekada Literacka” 1991, nr 23. Cytuję za: <http://dekadaliteracka.pl/index.php?id=907> [data dostępu: 11.12.2013].

¹⁹ U. ORLEV: *Wyspa na ulicy Ptasiej*. Przeł. L.J. KERN. Poznań 2011, s. 56.

Palestyny, w Polsce bowiem, jak przyznaje, nigdy nie czuła się dobrze. W swej argumentacji używa metafory drzewa, którą chłopiec wyjątkowo dobrze zapamiętuje:

— Może nie robi różnicy, czy urodzisz się Chińczykiem, Afrykaninem czy Hindusem, ale jak już się urodzisz, to nie możesz się zaprzeć własnych korzeni. Kiedy się wykopie drzewu korzenie, ono umiera. Ludzie nie umierają, kiedy wyrzekną się swojej przeszłości, ale już nie są sobą. Rosną dalej smutni i powykęceni, i tak samo ich dzieci²⁰.

Przekonanie o egzystencjalnej potrzebie zakorzenia bliskie jest filozofii Simone Weil, a także Józefowi Tischnerowi, dla którego zakorzenianie realizuje się w czterech obszarach: w rodzinie, pracy, religijności i w dziedzictwie przodków²¹. Kobieta — matka staje się tu figurą łączącą te wszystkie aspekty, jako że nawet jej prywatnego, domowego życia budowanego wokół topiki kuchni nie można interpretować dosłownie. Wszak kobieta pilnująca domowego ogniska to nie tylko Hestia, ale także ta, która sprawuje opiekę nad popiołami, a więc również nad pamięcią o przodkach²². Inaczej ojciec chłopca — czuje, że Polska jest jego ojczyzną, a on sam za wszelką cenę chce udowodnić swe żydowskie prawo do polskości. Jego tożsamość jest budowana na Sienkiewiczowskim fantazmacie wojny wyprowadzonym z nielubianego przez mamę Alka *Ogniem i mieczem*. Zresztą do tej lektury zachęca go ojciec. Zatem ich męskość, jak dowodzi Pierre Bourdieu, sprowadza się do

zdolności do walki i stosowania przemocy²³,

podczas gdy

Honor kobiet, będąc całkowicie negatywnym, może podlegać jedynie obronie lub utracie (jest bowiem związany z wartością dziełnictwa i wierności)²⁴.

Ojciec Alka posiada pistolet, jest silny i zna powieści Henryka Sienkiewicza — to, według chłopca, zupełnie wystarcza, aby Niemców wyprowadzić w pole. Argumentacja matki nie ma wielkiej siły przekonywania, kobieta bowiem nie posługuje się językiem zarezerwowanym

²⁰ Ibidem, s. 28.

²¹ Zob. J. TISCHNER: *Filozofia dramatu*. Kraków 2006.

²² Zob. B. BETTELHEIM: *Kopciuszek*. W: IDEM: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. DANEK. Warszawa 2010, s. 395.

²³ P. BOURDIEU: *Męska dominacja*. Przeł. L. KOPCIEWICZ. Warszawa 2004, s. 65.

²⁴ Ibidem.

dla męskiego dyskursu. Biblioteka świata jak dotąd nie wypracowała języka, który kobieta mogłaby zawłaszczyć i uczynić swoim. Zatem, jak przekonuje Luce Irigaray, pozycja kobiet w dyskursie społecznym zbliża się do wykładnika żeńskości w języku francuskim. Nieme „e” jest wprawdzie obecne, ale skazane na nietotę²⁵. Matka Alka w marzeniu o wyjeździe do Palestyny — jak twierdzi, prawdziwej ojczyzny — czuje się zupełnie osamotniona. Co prawda chłopiec w sporze rodziców bierze jej stronę, ale tylko dlatego, że chce być wobec niej lojalny. Zwykle przecież może z jej strony liczyć na wsparcie. W rzeczywistości matka, podobnie jak inne kobiety, zostaje

skazana na symboliczną bezdomność, brak reprezentacji, [...] [kobiety — M.W.D.] dzielą los Antygony i zostają żywcem pogrzebane w męskiej kulturze, podobnie jak córkę Edypa żywcem pogrzebano w imię obcych jej wartości²⁶.

Postać matki jest tragiczna, a jej śmierć niesie z sobą konsekwencje fabularne. Stanowi początek dosłownego i symbolicznego rozpadu rodziny i domu, ponieważ to

Kobieta tworzy miejsce zamieszkania, neutralizuje alienację, wygospodarowuje przestrzeń wewnętrzną świata²⁷.

²⁵ Zob. A. NASIŁOWSKA: *Feminizm i psychoanaliza — ucieczka od opozycji*. W: *Ciało i tekst w literaturoznawstwie. Antologia szkiców*. Red. A. NASIŁOWSKA. Warszawa 2001, s. 210; Luce Irigaray twierdzi, że kobieta pozostaje niesłyszalna, również dla samej siebie, co wpływa na jej opresyjną pozycję w społeczeństwie jako osoby niezrozumianej i niewysłuchanej. L. IRIGARAY: *Ta płeć (jedną) płcią niebędącą*. Przeł. S. KRÓLAK. Kraków 2010, s. 93.

²⁶ J. BATOR: *Feminizm, postmodernizm, psychoanaliza. Filozoficzne dylematy feministek „drugiej fali”*. Gdańsk 2001, s. 186. Warto się zastanowić nad niezwykle słabo reprezentowanym w literaturze polskiej obrazem niemieckiej matki. Zwykle wojna jest reprezentowana przez mężczyzn i w związku z tym kojarzona jest z męskością. Niemieckie kobiety — matki niemieckich dzieci — są literacką strefą chronioną. Być może wynika to z braku świadectw lub po prostu z faktu, że niemieckie kobiety nie zostały włączone do działań na terenie getta. Pojawiają się natomiast w świadectwach obozowych, co znalazło literackie przełożenie na obecny w tekstach kultury fantazmat okrutnej funkcjonariuszki obozowej, na przykład *Pasażerka* Zofii Posmysz czy *Ostatni etap* w reżyserii Wandy Jakubowskiej. To interesujące, że dopiero po zakończeniu wojny nastąpi jej demaskulinizacja: „[...] o istnieniu zbrodniarek dowiedziałam się po wojnie, tak jak dopiero wiele lat później zobaczyłem w filmach dokumentarnych tabuny młodych dziewczyn manifestujących na cześć wodza czy rozhisteryzowane, w ekstazę popadające baby, czczące swego Führera”. M. GŁOWIŃSKI: *Czarne sezony...*, s. 214.

²⁷ B. UMIŃSKA: *Postać z cieniem. Portrety Żydówek w polskiej literaturze od końca XIX wieku do 1939 roku*. Warszawa 2001, s. 310.

Jej brak przekłada się na samotność dziecka — Alek samotnie ukrywa się w ruinach kamienicy i czeka na ojca. Kiedy ten wraca, obaj przystępują do partyzantów, a więc działają, wykorzystując męski paradygmat wojny. Alek jednak jest przekonany, że matka miała rację, namawiając rodzinę do wyjazdu i broniąc wartości „zakorzenienia”. Dokonany przez chłopca wojenny bilans zysków i strat jasno pokazał, że choć matczyne wartości wydają się uniwersalne, to nie wpisują się w ramy męskiego świata. Kobieta w odróżnieniu do mężczyzny nie jest przecież powołana do transcendencji, stanowi bowiem jedynie

zaplecze wobec działań frontu²⁸.

Matka jako pretekst

We współczesnych polskich tekstach adresowanych do młodego odbiorcy relacje między matką, ojcem a dzieckiem mają nieco niższy stopień komplikacji, ponieważ zwykle stanowią pretekst do wywołania empatii czytelnika. Utrata rodziny, choć należy przyznać, że w większości tekstów podkreślana bywa raczej obecność lub nieobecność matki, a nie ojca, ma być uniwersalnym znakiem w wojennym kodzie. Wojna dla małego czytelnika jest „do zrozumienia”, jeśli zostanie wypowiedziana w znanym mu rejestrze. Pierwszym ze słów w tym dziecięcym indeksie jest oczywiście „matka”.

Na podstawie zgromadzonych tekstów, adresowanych do młodych czytelników, można przyjąć, że topos matki pojawia się w trzech podstawowych odsłonach i realizuje się jako figura:

- żydowskiej matki, najczęściej poddanej wojennej opresji, ukazanej w przestrzeni getta;
- nieobecnej żydowskiej matki; przyczyną nieobecności jest śmierć lub wyjazd z Polski, opiekę nad dzieckiem sprawują wtedy inne osoby (na przykład dziadek), zwierzęta (na przykład psy) lub jest ono zdane tylko na siebie;
- polskiej matki, która ryzykując życie, pomaga żydowskiemu dziecku.

Wymienione kategorie matek zostały włączone w szerszy projekt postpamięciowy, ponieważ eksploatacja tego toposu jest pretekstem do wpisania Zagłady nie tylko we współczesną polską narrację postholokaustową, uwzględniającą różne perspektywy, a nawet metodologie

²⁸ Ibidem.

czytania Shoah, ale przede wszystkim do znalezienia uniwersalnego obszaru, na którym możliwe jest spotkanie młodego czytelnika z tekstem literackim tak wyraźnie inspirowanym pamięcią o Zagładzie.

Głód/sytość — matka i afekt

Listę książek z silnym ciążeniem ku topice macierzyństwa otwierają *Wszystkie moje mamy*, biograficzna opowieść Renaty Piątkowskiej. Książka powstała na kanwie wspomnień Szymona Baumana, który jako dziecko został wywieziony z warszawskiego getta przez Irenę Sendlerową. To właśnie ona z postaci marginalnej staje się na tyle istotna, że niejako ruguje z narracji matkę małego Szymona. To zrozumiały zabieg — po pierwsze, książka została pomyślana jako propagująca pamięć o Irenie Sendlerowej (na końcu znajduje się jej biogram wzbogacony zdjęciami), po drugie — matka chłopca nie przeżyła getta, a jego starsza siostra i ojciec zginęli w obozie. Autorka spełniła kryterium wierności wobec „prawdy biograficznej”, aby wszakże nie traumatyzować odbiorcy utratą matki, zastępuje ją kolejnymi opiekunkami chłopca. Nie oznacza to jednak, że żydowska (gettowa) matka nie jest postacią ważną.

Szczególnie interesujący wydaje się sposób prezentacji matki. Jej niejako naturalnym kontekstem jest przestrzeń związana z jedzeniem lub — jego odwrotnością — głodem. Oto kilka cytatów:

Szybko okazało się, że w getcie brakuje jedzenia. Mama zdobywała czasem kawałek chleba, kilka ziemniaków albo buraki, ale najczęściej budziliśmy się i zasypialiśmy głodni. Czasem z siostrą wyobrażaliśmy sobie różne pyszności²⁹.

Dziwne, ale mama nie chciała nawet skosztować tych wspaniałych, ryżowych zupek.

— Jedzcie sami, ja nie mam apetytu — mówiła.

— Jak to możliwe? — spytałem Chanę. — Kiedyś widziałem, jak mama myje się w miednicy koło pieca. Jest taka chuda, że można policzyć jej wszystkie kosteczki³⁰.

Mama od dłuższego czasu nie czuła się dobrze [...]. W końcu ledwo trzymała się na nogach³¹.

²⁹ R. PIĄTKOWSKA: *Wszystkie moje mamy*. Ilustr. M. SZYMANOWICZ. Łódź 2013, s. 14.

³⁰ Ibidem, s. 17.

³¹ Ibidem.

Chłopiec, choć bezgranicznie kocha matkę, to jednak tęskni za ojcem aresztowanym w łapance. Matka jest ucieleśnieniem słabości i bierności, więc chłopiec wciąż powtarza:

— Chcę, żeby przyszedł tata i zabrał nas stąd [...]. Tata wiedziałby, co robić³².

Obecność silnego i zdrowego ojca byłaby gwarancją przywrócenia ładu sprzed wojny.

Głód staje się dla chłopca nie tylko doświadczeniem somatycznym, ale również swoistym kodem, którym można opisać upływ czasu. Jak pisze Barbara Engelking, getto jest poza czasem, poza kulturą³³, a wobec tego zniekształceniu ulegają dotychczasowe miary temporalne. Miarą czasu staje się głód, który

Izoluje głodnego od świata, każe mu skoncentrować się na własnej biologii i fizjologii. Głód jest także indywidualną miarą czasu — potrafi wydłużyć zwykłą godzinę tak, iż wydaje się ona wiecznością³⁴.

Głód, którego nigdy nie można zaspokoić, przypomina, że człowiek znalazł się w sytuacji abisalnej³⁵, w której żaden ze znanych dotąd języków nie może sprostać opisowi rzeczywistości. Przykładem tego, że opis głodu staje się „językiem zerowym” relacji ofiary, jest interesująca analiza dzienników dziecięcych przeprowadzona przez Katarzynę Sokołowską³⁶. Badaczka na podstawie zapisów Dawida Rubinowicza stwierdza, że jego narracja o Zagładzie w widoczny sposób rezygnuje z przyjętej najpierw topiki biblijnej, potem z opisu strachu na rzecz opowieści somatycznej³⁷. Ból i głód fizyczny to alfabet ofiary, zdającej relacje z własnego cierpienia. W ten sposób buduje się mikrohistoria Zagłady, zakorzeniona w pamięci emocjonalnej czy w pamięci zmysłowej, do których dostęp mają przede wszystkim dzieci.

³² Ibidem.

³³ B. ENGELKING: „Czas przestał dla mnie istnieć...”. *Analiza doświadczenia czasu sytuacji ostatecznej*. Warszawa 1996, s. 59.

³⁴ Ibidem, s. 54.

³⁵ Termin zaproponowany przez Engelking na określenie otchłani (*abyssos*) Zagłady. Zob. ibidem. Por. także A. ZIĘBIŃSKA-WITEK: *Holokaust. Problemy przedstawiania*. Lublin 2005.

³⁶ Zob. K. SOKOŁOWSKA: *Opowiedzieć cierpienie. Nad dziennikiem Dawida Rubinowicza*. „Ruch Literacki” 2005, nr 4–5, s. 407–422.

³⁷ Zob. również M. JANCZEWSKA: *Między fizjologią a kulturą. Jak zapisać głód? Na podstawie dzienników Ireny Hauser i Jury Riabinkina*. W: *Stosowność i forma...*, s. 61–78.

Pamięć zmysłowa odnosi się do somatycznego dyskursu przeszłości³⁸, która uobecnia się w opowieści. Dziecięce zapamiętywanie oscyluje wokół ciała i jego „przygód”; tym samym relacje dzieci z Zagłady będą się sprowadzać do historii jego wyniszczenia³⁹, w której z pewnością znajdą swe miejsce traumatyczne wydarzenia związane z utratą matki czy rodziny.

Wydawałoby się, że głód z racji tego, że doskonale opisuje sytuację bohatera zamkniętego w getcie, powinien dominować w narracjach adresowanych do młodych czytelników. Jest „bezpieczny”, ponieważ jako trauma ciała, choć może prowadzić do śmierci, wciąż jednak nie jest jego ostatecznym doświadczeniem. Pozwala więc na sygnalizowanie dramatycznej sytuacji, ale wcale nie zmusza do tragicznego finału. Pomimo tych wszystkich możliwości, jakie daje doświadczenie głodu, nie jest to topos zbyt chętnie eksploatowany⁴⁰.

Prawdopodobnie niska frekwencja tego afektu⁴¹ wynika z jego związku z figurą matki. Jeśli bowiem opis głodu jeszcze nie traumatyzuje, to to, co jest przyczyną jego odczuwania — śmierć matki lub jej nieobecność — stanowi jedną z największych, jeśli nie największą traumę dzieciństwa. Tym samym zaspokojenie głodu ma związek z obecnością matki.

Odwróćmy ten układ. Skoro matka jest depozytariuszką jedzenia, to z kolei jej dramat polegałby na niemożności nakarmienia swego dziecka. W tym ujęciu głód dziecka odczuwa matka szczególnie boleśnie nie tylko dlatego, że cierpi wraz z dzieckiem, lecz także dlatego, że nie może spełnić swej podstawowej funkcji, jaką nakłada na nią biologia. Za brakiem możliwości nakarmienia dziecka stoi jeszcze coś więcej niż tylko głód, wszak bycie karmicielką oznacza bliską więź

³⁸ Pamięć zmysłowa została zdefiniowana na podstawie literackiego świadectwa Charlotte Delbo. Rozumiana jest jako mowa z głębi afektywnego doświadczenia lub jako zmysłowy ślad minionego wydarzenia. Zob. J. BENNET: *Empathic Vision. Affect, Trauma and Contemporary Art*. Stanford 2005.

³⁹ Na marginesie warto zaznaczyć, że Głowiński zaproponował, aby Holocaust określać terminem Wyniszczenie. Zob. *Zapisywanie Zagłady*. Z Michałem GŁOWIŃSKIM rozmawia Anka GRUPIŃSKA. „Kontrapunkt. Magazyn Kulturalny”, dodatek do „Tygodnika Powszechnego” 2001, nr 1–2, s. 14–15.

⁴⁰ Głód dokucza jeszcze Rafałowi z *Arki czasu* oraz bohaterce *Bezsensowności Jutki*, ale nie jest dominującym wątkiem narracji.

⁴¹ Z pewnością opis doświadczenia Holocaustu zmusza do refleksji nad możliwościami literackich reprezentacji afektów, które niełatwo poddają się deskrypcji. Być może z pomocą w ustalaniu rejestrów, w jakich będą funkcjonowały afekty, przyjdzie rewolucyjny dla humanistyki zwrot afektywny. Zob. *Kultura afektu — afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*. Red. R. NYCZ, A. ŁEBKOWSKA, A. DAUSZA. Warszawa 2015.

z potomstwem zapewniającą mu poczucie bezpieczeństwa. Jej zerwanie oznacza chaos oraz samotność matki i dziecka wytrąconych z naturalnego porządku.

Znakomicie tę zależność pokazano w polsko-radzieckim filmie z 1974 roku *Zapamiętaj imię swoje*. Matka, która wraz ze swym małym synkiem trafia do obozu Auschwitz-Birkenau, wie, że dziecko, aby przeżyć, musi być dobrze karmione. Pobyt w obozie jest więc odmierzany rytmem karmienia — kobieta przynosi ziemniaki do dziecięcego baraku i wąską szczeliną między drzwiami a ziemią podaje je swemu synkowi. Korzystając z możliwości przebywania z dzieckiem, przesiaduje na swej pryczy, tuląc je i wypychając mu do ust kawałki chleba. Wydaje się, że kobieta cierpi na nerwicę natręctw polegającą na nieustannym karmieniu syna. Ma ono nie tylko znaczenie czysto biologiczne, widz bowiem odnosi wrażenie, że kobieta z dzieckiem na rękach to znany topos kulturowy, który uległ rekontekstualizacji. Wszak to madonna w pasiaku, której historia odmówiła prawa do normalnego macierzyństwa. Prawo to przywróciła jej natura. To istotna konstatacja z punktu widzenia praktyk opowiadania i jednocześnie myślenia o człowieku w obozie koncentracyjnym. Zwykle przecież zwycięstwo natury nad kulturą oznaczało zezwierzęcenie, ale w tym przypadku triumf macierzyństwa jest podyktowany niezmiennymi prawami natury, która, paradoksalnie, w odróżnieniu od cywilizacji, okrutnie niszczącej związek matki z dzieckiem, niemal go uświęca.

Historia Zinaidy Worobiowej i jej dziecka ma szczęśliwy finał, choć ich drogi po wyzwoleniu obozu rozchodzą się na ponad dwadzieścia lat. Po tym czasie matka odnajduje już dorosłego syna, którego wychowywała inna kobieta. Spotkanie jest oczywiście wzruszające, ale, co ważne, odbywa się przy stole — z jednej strony, przestrzeni, w której budują się relacje, z drugiej, *axis mundi* każdego domu. Wymiana obozowego baraku, pryczy, pasiaka, suchego chleba na porządnie urządzone mieszkanie, stół, eleganckie ubranie i smaczny obiad to powrót do świata sprzed wojny oraz niezakłóconych niczym ról matki i dziecka. Zatem przywrócenie stołu narracji o wojnie jest próbą restytucji utraconego porządku.

Kiedy mama jest daleko

Chciałoby się dokończyć, że wtedy budzą się demony. Ze względu jednak na młodego odbiorcę tekstu lęk zapośredniczony przez lekturę

powinien być umiarkowany. Z tego też powodu opiekę nad Rafałem, bohaterem powieści Marcina Szczygielskiego *Arka czasu*, sprawuje jego dziadek, który przed przesiedleniem do getta był skrzypkiem. Rodzice chłopca prawdopodobnie wyjechali do Afryki, choć uważny czytelnik z pewnością zwróci uwagę na fragment:

Moi rodzice też wyjechali daleko, daleko — aż do Afryki — i to tak bardzo dawno temu, że prawie ich nie pamiętam. Pewnie, że wolałbym być tam z nimi, ale nie jestem, bo się nie udało. W tej Afryce jednak jest im na pewno dużo lepiej, niż byłoby, gdyby zostali tu, w Dzielnicy. Więc to wcale nie jest powód do smutku, tylko do radości! Czasami, kiedy jest mi bardzo źle, to sobie myślę o mamie i tacie, że są bezpieczni w tej dalekiej Afryce, i od razu mi się robi weselej. Powiedziałem o tym pani Anieli, ale ona stwierdziła, że jestem mały i nic nie rozumiem, a potem zaczęła mocniej płakać. Jestem mały, to fakt. Ale rozumiem bardzo dużo, więc trochę się na nią wtedy obraziłem⁴².

Egzotyczna Afryka zestawiona z monochromatycznymi barwami getta szokuje swym estetycznym nonsensem. Takie ujęcie każe podejrzewać, że rodzice Rafała albo nie żyją, albo nie ma o nich żadnych wieści. Choć w finale dochodzi do szczęśliwego spotkania, to biorąc pod uwagę eksperymenty, jakich w opowieści dokonuje się z czasem — chłopiec przenosi się w przyszłość — można uznać, że kontakt z rodzicami był możliwy raczej dzięki teorii względności niż pomyślnemu zakończeniu wojennej historii:

Odnalazł mnie później dziadek, a potem spotkałem (a właściwie poznałem) moich rodziców — no, ale to przecież całkiem inna historia⁴³.

Tymczasem pamięć o rodzicach przywołują najbardziej surrealistyczne przedmioty, ich absurdalność buduje kontekst getta, w którym się znalazły. Egzotyczny krajobraz w owalnym medalionie jest umieszczony u wezłowania łóżka dziadka, które ten zajął po kolejnej przymusowej przeprowadzce na terenie getta. Obraz przedstawia wielbłądy i palmy, a te kierują myśli chłopca ku rodzicom w dalekich krajach. Matka, a raczej rodzice zostali zastąpieni fantazmatem egzotycznego raj, który wydaje się substytutem szczęścia, tyleż pożądanego, co odległego i niemożliwego. Jednocześnie obraz jest antycypacją przyszłości, zapowiada bowiem dwa wydarzenia — ukrywanie się Rafała na tere-

⁴² M. SZCZYGIELSKI: *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz*. Ilustr. D. DE LATOUR. Warszawa 2014, s. 20–21.

⁴³ Ibidem, s. 276.

nie zoo po ucieczce z getta oraz jego spacer po ogrodzie zoologicznym po sześćdziesięciu latach od zakończenia wojny.

Chłopcem opiekuje się dziadek, który postanawia uratować wnuka, wysyłając go na aryjską stronę. Przewodniczką Rafała jest nieprzypadkowo nosząca to imię młoda kobieta — Stella. To ona umieszcza chłopca w kryjówce, zostawiając mu jedzenie. Te najprostsze produkty — bułki, mleko, ser — przypominają nie tylko o rytuale śniadań, lecz także podkreślają mleczne powinowactwo matki i dziecka.

Rafał wraz z innymi dziećmi zamieszkującymi teren warszawskiego zoo stwarza niezwykłą wspólnotę, na poły rodzinną, na poły plemienną, której w obrębie każde z nich zaczyna odgrywać swoją rolę. Kryjówki dają poczucie bezpieczeństwa, choć nie chronią przed głodem. Brak matki znowu oznacza wykluczenie z bezpiecznej przestrzeni sytości. Rolę karmicielki przejmuje kobieta, która jak wiele osób w tym czasie, przychodzi na swą działkę utworzoną na terenie zbombardowanego przez Niemców ogrodu zoologicznego. Jest staruszką, ale wśród uprawianych roślin wygląda jak Pomona. Zauważywszy znikające warzywa, zostawia dzieciom koszyk z jedzeniem. Odtąd pojawia się on regularnie, a dzieci, chcąc się odwdziżyć, pomagają kobiecie, ale w taki sposób, aby nie zostać zauważone. Nieprzypadkowo to właśnie kobieta spełnia funkcję karmicielki, a pozostawiany przez nią „róg Amaltei” pozwala dzieciom przeżyć. Zresztą ta zastępcza matka opiekuje się potem Rafałem, pozwalając mu u siebie zamieszkać aż do końca wojny.

Zwykle brak matki, czy w ogóle rodziców, bywa rekompensowany obecnością dziadka. Podobnie jak opowieść Szczygielskiego, *Bezsenna Jutka* jest historią naznaczoną nieobecnością najbliższych:

Mama i tata gdzieś zniknęli. Nie wiadomo gdzie. Jutka nie miała pojęcia, dokąd tym razem pojechali. Wcześniej też dużo podróżowali, ale jeszcze nigdy nie wyjechali na tak długo. To miejsce, do którego się udali, musiało być gdzieś bardzo daleko. Dziadek kiwał głową i mówił, że rzeczywiście pojechali bardzo, bardzo daleko i jeszcze nie wiadomo, kiedy wrócą... ani czy w ogóle wrócą. Jest przecież wojna⁴⁴.

Deficyt bliskości sprawia, że opowieści o Holokauście są pozbawione mitu założycielskiego lub — lepiej — wyposażone zostają w antymit. Rozpoczęcie fabuły sceną w getcie unieważnia wszystko to, co istniało przed utworzeniem zamkniętej dzielnicy. Aby wyraźniej podkreślić znaczenie tego przejścia, warto odwołać się do ustaleń Engelking, która wyznacza tak zwaną szczelinę czasu w gettowych nar-

⁴⁴ D. COMBRZYŃSKA-NOGAŁA: *Bezsenna Jutka*. Ilustr. J. RUSINEK. Łódź 2012, s. 3.

racjach. Otóż punktami orientacyjnymi w opowieściach o getcie warszawskim są: codzienność Dzielnicy, Akcja, czas po Akcji, powstanie w getcie, ukrywanie się. Narracyjny rytm dotyczy oczywiście getta warszawskiego, ale staje się na tyle uniwersalny, że po usunięciu jednego z jego elementów — powstania w getcie — i wymianie Akcji na *szperę*⁴⁵ można mówić o fabule obowiązującej w opowieściach o łódzkim getcie. Jego mitologia została zbudowana wokół bezprecedensowego wydarzenia, jakim była *szpera*, czyli oddanie Niemcom dzieci i starców w imię dobra całej społeczności getta, oraz wokół Mordechaja Rumkowskiego, niezwykle kontrowersyjnej postaci, przeciwstawianej przez historyków Adamowi Czerniakowowi, przewodniczącemu warszawskiego Judenratu, człowiekowi, który popełnił samobójstwo po odmowie podpisania obwieszczenia o przymusowej deportacji Żydów do Trebłinki.

Rumkowski uchodził za opiekuna dzieci i za ich dobroczyńcę. Jeszcze przed wojną określano go jako *Awí jetomim*. Ten zaszczytny tytuł o biblijnej proveniencji oznaczał ojca sierot. Podobno troszczył się o nie również w getcie, organizując świąteczne kolacje czy lokując dzieci w najkorzystniejszych miejscach, między innymi w Marysinie, gdzie było więcej zieleni. Trzeba przyznać, że dbał także o dokumentarną rejestrację swej działalności, podobnie bowiem jak Józef Piłsudski, chętnie się fotografował otoczony wdzięcznymi dziećmi⁴⁶. Najmłodsi, oczywiście za pośrednictwem swych rodziców, ślali do ojca getta listy, podziękowania i laurki mieszczące się w estetyce epoki⁴⁷:

Pan prezes Kochany o wszystkich pamięta
i przysłał cukierki dla dzieci na święta
A małe dzieciaki serdecznie dziękują za kolacyjki, które im szykują.
Jesteśmy malutkie, pisać nie umiemy, lecz gorące życzenia złożyć
Tobie chcemy
Żyj nam, Prezesie, długie, długie lata

⁴⁵ Nazwa „szpera” pochodzi od niemieckiego *Allgemeine Gehsperre*, co oznacza całkowity zakaz wychodzenia. Na terenie łódzkiego getta był on wprowadzany wielokrotnie. Jednak „szpera” czy „wielka szpera” dotyczy przede wszystkim akcji, podczas której Niemcy wywieźli z getta ponad 15,5 tysiąca Żydów.

⁴⁶ Dawid Sierakowiak odnotowuje, że przewodniczący posługiwał się retoryką i mową ciała podobnymi do tych stosowanych przez Hitlera: „Rumkowski miał prawdziwie »fűrerską« mowę”. D. SIERAKOWIAK: *Dziennik Dawida Sierakowiaka*. Warszawa 1960, s. 98.

⁴⁷ O kanonach liryki dziecięcej tworzonej w getcie zob. K. STAŃCZAK-WIŚLICZ: *Abramka Koplowicza „Utwory własne”. Wzory poezji dziecięcej a doświadczenie getta*. W: *Stosowność i forma...*, s. 79–106.

A dzieciaki Cię nazwą „nasz kochany Tata
Że jesteś opiekunem swych dzieci w Getcie
O tym ludzie się dowiedzą na szerokim świecie!”⁴⁸.

List napisany przez Anulkę Kreppel 14 grudnia 1941 roku najlepiej wyraża emfatyczne uwielbienie żydowskiej wspólnoty dla swego wodza. Jednak ten sam ojciec i opiekun żydowskich dzieci wygłasza dramatyczne przemówienie do mieszkańców getta łódzkiego po otrzymaniu od Niemców rozkazu dostarczenia dwudziestu tysięcy dzieci i starców w celu ich przesiedlenia:

Na getto spadł ogromny smutek. Żądają od nas, abyśmy oddali, co mamy najdroższego: dzieci i ludzi starych. [...] Nigdy nie przypuszczałem, że to moje ręce będą składały taką ofiarę na ołtarzu. Przypadło i w losie, że muszę dziś wyciągnąć do was ramiona i błagać: bracia i siostry, ojcowie i matki — wydajcie mi swoje dzieci [...]. Wczoraj po południu dostaliśmy rozkaz, aby deportować 20 000 ludzi z getta. [...] Z myślą o tym — nie ilu zginie, ale ilu potrafimy uratować, ja i moi najbliżsi współpracownicy doszliśmy do wniosku, że jakkolwiek jest to dla nas straszne, musimy wziąć na siebie odpowiedzialność za wypełnienie tego dekretu. Ja muszę przeprowadzić tę krwawą operację. Ja muszę amputować członki, aby ratować ciało. Ja muszę odebrać wam dzieci, bo inaczej inni zginą wraz z nimi⁴⁹.

Warto dodać, że po *szperze* Rumkowski szczególną opieką otoczył te dzieci, które pozostawały w getcie bez rodziców. Jego pomysłem była powszechna adopcja, polegająca na przydzielaniu dzieci dobrze jak na warunki getta uposażonym rodzinom żydowskim, najczęściej pracowników administracji getta. Rumkowscy, dając dobry przykład, sami zaadoptowali dwóch chłopców — Edwarda Kleina i Maksa Krążka, którzy wychowywali się razem z ich synem Staszkiem.

W *Bezsenności Jutki*, opowieści o dziewczynce z łódzkiego getta, przewodniczący Judenratu bezpośrednio nie występuje, ale centrum opowieści stanowi *szpera*, będąca niejako konsekwencją podjętej przezeń tragicznej decyzji. Dziadek dziecka mimo wszystko nie zawiera instytucjonalnie stworzonemu kanonowi opieki nad najmłodszymi. Nie instytucjonalnie, lecz indywidualnie postanawia zapewnić swej

⁴⁸ Zob. M. POLIT: *Mordechaj Chaim Rumkowski. Prawda i zmyślenie*. Warszawa 2012, s. 157.

⁴⁹ R. SZUCHTA, P. TROJAŃSKI: *Zrozumieć Holocaust. Książka pomocnicza do nauczania o zagładzie Żydów*. Warszawa 2012, s. 179. Warto dodać, że po *szperze* Rumkowski szczególną opieką otoczył te dzieci, które pozostały w getcie bez rodziców.

wnuczce bezpieczeństwo. Jutka przetrwała *szperę*, choć nie wszystkie dzieci miały tyle szczęścia:

Chaję zabrali i ryżego Cześka. Widziałem z mojej kryjówki⁵⁰.

Interesująca dla naszych rozważań wydaje się reakcja matek oddzielanych od swych dzieci. To zrozumiałe, że ze względów emocjonalnych takich fragmentów jest niewiele, a w zasadzie tylko dwa⁵¹. Jeden został włączony w wypowiedź Esterki, ciotki Jutki:

— Dzieci zabierają, matki tak strasznie krzyczą, tak strasznie — płakała ciotka i nawet ona nie mogła w nocy spać;

drugi — w relację Joska, kolegi dziewczynki:

I zabierali dzieci i starych ludzi. Raz wzięli takiego małego smarka, a jego matki wcale nie chcieli, bo była młoda i jeszcze zdrowa, mogła pracować, ale sama za nim poszła, bo płakał wie Bogłosy⁵².

Te dwa punkty widzenia: dorosłego i dziecka, dają szeroki ogląd tego, co zaszło w łódzkim getcie. Ciotka jak mantrę powtarza zmysłowy zapis wydarzenia — krzyk i lament matek. Ich pojedyncze cierpienia łączą się we wspólną skargę na nieludzkie doświadczenie, jakim jest oddzielenie matki od dziecka. Ten gwałt na naturze dokonuje się również w historii poznanej z relacji Joska. Tym razem to jednak dziecko, nieco pogardliwie nazywane przez chłopca „smarkiem”, przerażone rozstaniem z matką głośno płacze. Zamiast lamentu ogółu czytelnik dostaje konkretną historię, obrazek rodzajowy z łódzkiego getta, którego centralną postacią jest samotne i bezbronne dziecko.

Biorąc pod uwagę różnorodność kreacji matek, postać młodej i silnej kobiety wydaje się szczególnie interesująca. Wypowiedź Joska sprawia wrażenie, że chłopiec gardzi „małym smarkiem”, ponieważ swym egoistycznym zachowaniem doprowadził do deportacji zdrowej kobiety (prawdopodobnie dzieci nie wiedzą, jaki był rzeczywisty cel przesiedlenia zgłaszających się i ujętych w wyniku *szpery* ludzi). Odnosi się wrażenie, że chłopak podświadomie przejął sposób myślenia nazistów⁵³.

⁵⁰ D. COMBRZYŃSKA-NOGALA: *Bezsensowność Jutki...*, s. 68.

⁵¹ „Trzeci przynależą do aryjskiej relacji. Po drugiej stronie muru wiedzą więcej: — Już po nich! Podobno nagorzej trafić blisko Koła. Tam tylko śmierć. Tylko śmierć. Mówił jeden mechanik, co ciężarówkę Niemcom naprawia”. Ibidem, s. 75.

⁵² Ibidem, s. 67 i 68.

⁵³ Podobny przykład odnotowuje Czerniaków, zapisując w swym dzienniku wypowiedź pewnego malucha: „Jeszcze nie noszę opaski, ale jak dorosnę, będę

Młoda i zdrowa kobieta to przecież żeńska wersja głównego bohatera z opowiadania Zofii Nałkowskiej *Człowiek jest mocny*. Jasek został zainfekowany nazistowską retoryką, a stosując się do jej prawideł, przeformułował swój światobraz. Jest ofiarą języka zwycięzcy, jak nazywa ten kod Victor Klemperer:

Język zwycięzcy... nie mówi się nim bezkarnie, wchłania się go w siebie i żyje zgodnie z nim⁵⁴,

choć jak sam badacz przyznaje:

Nie, nawet jeśli w żydowskich domach przyjęto język zwycięzcy, na pewno było to tylko bezmyślnym niewolnictwem, ale nie było w tym uznania jego nauk, wiary w jego kłamstwa⁵⁵.

Według chłopca, kobieta, zostając przy swoim dziecku, zmarnowała potencjał, na który składały się młodość i zdrowie. Ten prosty rachunek, jaki wykonał chłopiec dorastający w getcie, nie mieścił się jednak w równaniu matczynej miłości.

To, czego w odniesieniu do relacji matki z dzieckiem nie można było wypowiedzieć słowami, zostało dopełnione dzięki zamieszczonym na końcu książki zdjęciom oraz krótkiemu tekstowi wyjaśniającemu czytelnikowi finał wrześnieowej *szpery*:

4 września 1940 roku rozpoczęła się szpera. Wybierano starych, chorych i dzieci poniżej dziesiątego roku życia. Ludzie próbowali się ukrywać w różnych skrytkach, ale udało się przetrwać nielicznym. Próby ucieczki groziły rozstrzelaniem. Do obozu w Chełmnie nad Nerem wywieziono wtedy 15 000 w tym 5 862 dzieci. Wszyscy zginęli⁵⁶.

Tekstowi towarzyszą trzy zdjęcia wybrane w ten sposób, aby przedstawiały matki wraz z dziećmi. Fotografie mają budować narrację łódzkiego getta. Czytelnik może więc zobaczyć dziewczynkę, która pracuje w manufakturze produkującej specjalne słomiane osłony na końskie kopyta, dramatyczne pożegnanie dzieci oddzielonych od swych matek drucianą siatką, przez którą obie strony wymieniają się ostatnimi pocałunkami, oraz chyba najbardziej rozpoznawalne zdjęcie — tłum matek z dziećmi stojących obok bydłęcego wagonu.

nosił". A. CZERNIAKÓW: „W nocy od 12 do 5 rano nie spałem”. *Dziennik Czerniakowa. Próba lektury*. Warszawa 1982. Zapis z 11 X 1941.

⁵⁴ V. KLEMPERER: *LTI. Notatnik filologa*. Przeł. J. Zychowicz. Kraków 1983, s. 226.

⁵⁵ Ibidem, s. 225.

⁵⁶ Ibidem, s. 83. Obóz „rozślawił” film Claude’a Lanzmanna *Shoah*.

Można powiedzieć, że to zdjęcia „idealne” nie tylko dlatego, że poza kadrem pozostawiają oprawców, a jego centrum czynią bliską współczesnemu czytelnikowi relację matki z dzieckiem, ale również z powodu, o którym pisała Agnieszka Pajązkowska:

Zdjęcia Zagłady uznane za „dobre” to w pewnym sensie te, które wypełniają „pole przekazu wizualnego”⁵⁷ krążące w mediach, reprodukowane w naukowych i popularnonaukowych książkach, eksponowane w muzeach⁵⁸.

Z tej konstatacji wynika, że kryterium „dobrych” spełniają te zdjęcia, które przedstawiają istotę wydarzeń i pasują do prowadzonej w danym czasie polityki pamięci. Wydaje się więc, że zdjęcia matek z dziećmi są zawsze „na miejscu” niezależnie od przyjętej strategii pamiętania, odwołując się bowiem do emocji, najlepiej oddają koszmar Zagłady.

Czasami jednak fetyszyzacja dobrego zdjęcia skutkuje pomieszaniem porządków. Tak się stało w przypadku fotografii z *Bezsensowności Jutki*. Trzecie zdjęcie nie pochodzi z Chełmna nad Nerem, dokąd, jak dowiaduje się młody czytelnik, zostali przewiezieni ludzie deportowani z łódzkiego getta, lecz przedstawia rampę w Birkeanu. Zdjęcie zostało włączone do słynnego albumu Lili Jacob nazwanego tak po tym, jak Lili — słowacka Żydówka przebywająca na terenie obozu koncentracyjnego Mittelbau-Dora — znalazła go tuż po wyzwoleniu lagru. Znajduje się w nim prawie dwieście zdjęć wykonanych przez Niemców. Przedstawiają one etapy „pracy” obozu, poczynając od wyjścia z wagonów, przez selekcję, metamorfozę wolnych ludzi w więźniów lagru, aż do składowania zrabowanego mienia. Aparat fotograficzny nie uchwycił jedynie etapu mordowania, z prostego względu — Niemcy nie mogli przebywać w bezpośrednim sąsiedztwie komór gazowych.

Włączenie fotografii wywodzącej się z innego porządku jest oczywiście sygnałem zawłaszczania pamięci o Auschwitz, co znalazło swój wyraz w niezwykle istotnym pytaniu Imre Kertésza: „[...] do kogo należy Auschwitz?”⁵⁹. Multiplikacje fotografii związanych z tym miej-

⁵⁷ Określenie użyte przez Judith Butler. Zob. J. BUTLER: *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest opłakiwania?*. Przeł. A. CZARNACKA. Warszawa 2011.

⁵⁸ A. PAJĄZKOWSKA: *Dobre, złe i „nowe” zdjęcia Zagłady*. „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2013, nr 3 (302), s. 165. Reprodukowanie fotografii oraz wyemitowanie w 1978 roku przez amerykańską telewizję NBC serialu Holocaust przyczyniło się do „komercjalizacji” Holocaustu. Zob. J. STRUK: *Holokaust w fotografiach. Interpretacja dowodów*. Przeł. M. ANTOSIEWICZ. Warszawa 2007.

⁵⁹ I. KERTÉSZ: *Do kogo należy Auschwitz?*. W: IDEM: *Język na wygnaniu*. Przeł. E. SOBOLEWSKA. Warszawa 2004, s. 121–129.

scem powodują, że to właśnie ono staje się symbolem Zagłady Żydów doskonale rozpoznawalnym i dlatego też tak chętnie wykorzystywanym w kulturze popularnej. Nie sposób nie przywołać w tym miejscu komiksu *Maus* Arta Spiegelmana. Według Marianne Hirsch, tytuł książki brzmi nie tylko jak angielskie słowo *mouse*, ale również jak nazistowski nakaz *Juden raus!* oraz trzy głoski słowa „Auschwitz”⁶⁰. Należy pamiętać, że autor w drugim tomie nazywa obóz koncentracyjny „Mauschwitz”.

Obecność zdjęcia z Auschwitz zamykającego opowieść o dziecku z łódzkiego getta ma wyjątkowe znaczenie. Jutka została uratowana, udało się jej przejść na aryjską stronę, ale należała przecież do mniejszości. Finał tej tragicznej opowieści nie jest dany wprost, lecz w postaci zdjęcia, które na tyle silnie zakorzeniło się w świadomości czytelników, że ów finał zostaje niejako dopowiedziany przez łatwo identyfikowalny obraz. Ten ostatni zazwyczaj jest wywiedziony z przestrzeni pozaliterackiej, młody człowiek bowiem może się z nim zetknąć w podręczniku, filmie dokumentalnym, a nade wszystko w internecie. Zazwyczaj opatrzone komentarzem historyków, w *Bezsensowności Jutki* zyskuje nowy indywidualny wymiar sprowadzony do dyskursu prywatności, sygnowanego relacją matki i dziecka. Wybaczmy więc to szlachetne fałszerstwo rekontekstualizacji.

Zwierzęcy punkt widzenia — inna wersja macierzyństwa⁶¹

Literatura dla najmłodszych zna przypadki wojennych historii, w których główną rolę odgrywało zwierzę. Przyczyn stosowania takiej techniki nie trzeba chyba specjalnie tłumaczyć, ich popularność wynika przecież z konieczności sublimacji trudnego tematu. Przesunięcie doświadczenia wojny z przestrzeni dziecka w przestrzeń zwierząt powoduje, że narracja nie traci niczego ze swej fabularnej gęstości, lecz jedynie zyskuje, zabezpieczając młodego czytelnika przed niebezpieczeństwem traumy.

Taką praktykę przynoszą kanoniczne już teksty „literatury osobnej”. Wymienię tylko kilka, na przykład wojenne przygody niedźwiedzia w książce Wiesława Lasockiego *Wojtek spod Monte Cassino* i psów

⁶⁰ Zob. M. HIRSCH: *Żałoba i postpamięć*. W: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2010, s. 245–278.

⁶¹ Śródtytuł inspirowany książką Érica Barataya.

w książkach Zuzanny Rabskiej *Przygody Grypsa w zburzonej Warszawie*⁶² oraz Batszewy Dagan (właściwie Izabelli Rubinstein) *Czika, piesek w getcie*.

W nurt holokaustowych opowieści o zwierzętach wpisuje się również *Szlemiel* Ryszarda Marka Grońskiego. To historia buldoga angielskiego należącego do żydowskiej rodziny. Pies, będący również narratorem, relacjonuje życie przed wojną i w jej trakcie. Przedwojenną warszawską sielankę przerwał niezrozumiały dla psa kataklizm, który oddzielił go od właścicieli zmuszonych przenieść się do getta. Szlemiel, co po hebrajsku znaczy „pechowiec”, trafia do kolejnych osób, aby w końcu zaopiekować się córką swych byłych właścicieli, cudem wyprowadzoną z getta.

Opowieść Grońskiego jest czymś więcej niż tylko kolejną historią o Zagładzie relacjonowaną przez bohatera subdziecięcego. Wpisywała by się raczej w projekt zwrotu animalistycznego zakładający refleksję nad historią zwierząt. Początku tej koncepcji należałoby szukać w 1978 roku, kiedy Robert Delort w dysertacji doktorskiej przekonywał, że historia zwierząt mogłaby stać się nową dziedziną badań. Refleksję rozwinął nieco później, bo w 1984 roku, w nieprzetłumaczonej na język polski książce *Les Animaux ont une histoire* (*Zwierzęta mają swoją historię*), uznanej za fundament zoologii historycznej.

Éric Baratay, autor *Zwierzęcego punktu widzenia. Innej wersji historii* — przełomowej książki dla *animal studies* — przekonuje, że uznanie zwierzęcia za obiekt badań, w których dostrzega się szanse na analizę nie zwierzęcych, lecz ludzkich zachowań, jest wyrazem naukowej i etycznej aberracji. Badaczowi chodzi raczej o odcięcie się od ludzkiej historii zwierząt, postrzeganych jako przeźroczystość, przez którą wзира historia człowieka. Wobec tego

Należy [...] podkreślić znaczenie zwierząt w relacji z ludźmi, ich rzeczywistą rolę sprawczą, tym bardziej że ich czyny, zachowania, formy towarzyskości, „kultury” (jak mówią współcześni etnolodzy) są odgadywane, zauważane, oceniane przez ludzi w terenie — a zarazem zwierzęta reagują, działają, myślą. Żywe zwierzę nie może nadal być białą plamą historii⁶³.

Szlemiel jest psem, który „reaguje, działa i myśli”, a ponadto stanowi *exemplum* zwierzęcej mitologii utraty. Wraz z przeniesieniem właścicieli

⁶² O popularności tej tużpowojennej książki, bo wydanej w 1947 roku, pisze Joanna Papuzińska. Zob. J. PAPUZIŃSKA: *Lektury małych warszawiaków*. W: EADEM: *Mój bazarz odnowiony. Studia i szkice o literaturze młodzieżowej*. Warszawa 2014.

⁶³ É. BARATAY: *Zwierzęcy punkt widzenia. Inna wersja historii*. Przeł. P. TARASEWICZ. Gdańsk 2014, s. 21.

psa do getta traci on swe miejsce wyznaczone w ludzkim porządku, ale jednocześnie w przeciwieństwie do ludzi nie zmienia — zaryzykuję to pojęcie — systemu wartości. Ta „stała etyczna” zwierząt może być punktem odniesienia dla świata odwróconego dekalogu. Lévinas w jednym ze swych esejów przytacza wzruszającą historię dotyczącą relacji człowieka z psem. Wspomina pewien epizod związany z jego pracą w leśnym komandzie. Pewnego dnia do grupy nieludzko traktowanych więźniów przybłąkał się pies, potem zjawiał się na ich zbiorach, oczekiwał po pracy. Swą opowieść filozof kończy słowami:

Dla niego — nie ulegało to wątpliwości — byliśmy ludźmi⁶⁴.

Ten, wydawałoby się nieistotny, szczegół pamięci pozwala mu rozwinąć kynologiczny wątek. Píše zatem:

Czy pies, który rozpoznał Ulissesa pojawiającego się w przebraniu z Odysei był krewnym naszego psa? Ależ nie! Skądże! Tam, było to w Itace, i w ojczyźnie. Tu, było nigdzie. Ostatni kantysta w nazistowskich Niemczech niedysponujący odpowiednim mózgiem, by uogólniać prawidła swych popędów, wywodził się z psów egipskich. A jego przyjazne szczekanie — słowo zwierzęcia! — zrodziło się z milczenia jego przodków nad brzegami Nilu⁶⁵.

⁶⁴ E. LÉVINAS: *Pies albo prawo naturalne*. W: IDEM: *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*. Przeł. A. KURYŚ. Gdynia 1991, s. 162.

⁶⁵ Ibidem. Niezwykle interesująco esej filozofa interpretuje David L. Clark, który zauważa, że pies „od razu rozpoznaje ludzi jako ludzi, przypomina, że jest też stworzeniem udomowionym, a tym samym jest już kimś, kto przynależy do świata wewnątrz, zamieszkuje z ludźmi i pośród ludzi. Jak przystoi w zdziczałych i dystopijnych warunkach obozu pracy niewolniczej, pies pełni funkcje kozła ofiarnego *à rebours*: zostaje przyjęty do polis, aby wykonać pewną oczyszczającą pracę — choć tylko przez kilka krótkich tygodni, zanim wartownicy wypędzą go, przywracając w ten sposób obozowi jego zdziczałą »integralność«”. D.L. CLARK: „Ostatni kantysta w nazistowskich Niemczech”. *Zwierzęta i ludzie po Levinasie*. Przeł. A. OSTOLSKI. W: *Teoria wiedzy o przeszłości...*, s. 522.

W tym kontekście opozycja między człowiekiem a zwierzęciem, czyli godnością a brakiem godności, tak chętnie wykorzystywana przez Prima Leviego w przedstawianiu „nieludzkości” obozów koncentracyjnych zostaje podana w wątpliwość: „Była to [przemiana ludzi w zwierzęta — M.W.D.] raczej logiczna konsekwencja tego systemu: nieludzki reżim rozszerza się i rozprzestrzenia swoją nieludzkość we wszystkich kierunkach, a ze szczególną mocą spycha człowieka w dół; nawet mimo oporu czy wyjątkowej odporności deprawuje także swoje ofiary i swoich przeciwników”. P. LEVI: *Pogrążeni i ocaleni*. Przeł. S. KASPRZYŚIAK. Kraków 2007, s. 138. O aksjologicznym błędzie, będącym wynikiem retorycznego chwytu polegającego na nakładaniu na ludzi zwierzęcych zachowań, píše Robert

Szlemiel, choć jak przyznaje, różni się od człowieka między innymi tym, że ma odmienne od ludzkiego poczucie czasu, to jednak podobnie jak Lévinasowski pies, wciąż widzi w Joasi, żydowskiej dziewczynce, człowieka. Poczynione przed laty psie rozpoznanie nie uległo zmianie ani pod wpływem ideologii, ani też chęci zysku czy zwykłej (ludzkiej) podłości. Buldog jak może, tak chroni dziewczynkę. Paradoks polega na tym, że podczas Shoah bezbronne dziecko trzeba chronić przed ludźmi, choć w normalnych warunkach to zwierzęta, w tym „nieobliczalne” psy, stanowiłyby jego zagrożenie. Skoro więc matka pozostająca w getcie nie może zapewnić swemu dziecku bezpieczeństwa, aryjska strona mimo chęci pomocy sama jest słaba, a szmalcownicy czyhają na bezbronne istoty. Jeśli zatem zawodzi człowiek, opiekunem najsłabszych zostaje pies.

Historia Szlemiela mogłaby stanowić ilustrację porównania „wier-ny jak pies”, buldog bowiem, kiedy już po aryjskiej stronie nie ma nikogo, kto chciałby pomóc Joasi, podąża za nią do getta. Dziewczynka sprawdziwszy, ile jest warta ludzka solidarność, wraca do piekła, aby do końca być z rodzicami. Kiedy granatowy policjant chce ją zatrzymać i ostrzec przed trwającą tam akcją, Joasia odpowiada:

Tam są moi rodzice [...]. Muszę być z nimi. Niech pan nas przepuści⁶⁶.

Finał historii, mimo że otwarty, raczej nie stanowi gry niedomówień:

Policjant cofnął się jeszcze bardziej zdumiony tym, co usłyszał. Czułem odór jego potu. Wiem, że patrzył za nami, gdy zśliśmy, każdym krokiem zbliżając się do MURU.

B. Zajonc. Zob. R.B. ZAJONC: *Zoomorfizm ludzkiej zbiorowości przemocy*. W: *Zrozumieć Zagładę. Społeczna psychologia Holokaustu*. Red. L.S. NEWMAN, R. ERBER. Przeł. M. BUDZISZEWSKA, A. CZARNA, E. DRYLL, A. WÓJCIK. Warszawa 2009, s. 197–211.

Na marginesie warto wspomnieć, że nazistowski podział na rasy dotyczył również psów. Dominick LaCapra przypomina, że Konrad Lorenz, laureat Nagrody Nobla, twierdził, że aryjskie rasy psów, w tym owczarek niemiecki, pochodzą od wilka, podczas gdy rasy semickie mają swój początek w mezopotamskim szakalu. Zob. D. LACAPRA: *Powrót do pytania o to, co ludzkie i zwierzęce*. W: *Teoria wiedzy o przeszłości...*, s. 470.

O graniczącej z obłędem sakralizacji wilka można mówić w odniesieniu do Adolfa Hitlera. Podobno kiedy odkrył, że jego imię pochodzi od starogermańskiego *Athalwolf*, co oznacza „szlachetny wilk”, swego psa nazwał Wilkiem, a oddziały SS określał gromadą wilków. Według relacji austriackiej dziewczyny, z którą na krótko był związany, wypowiedział następujące słowa nad grobem swej matki: „Chcę, żebyś nazywała mnie wilkiem”. B. EHRENREICH: *Rytuały krwi. Namietność do wojny. Geneza i historia*. Przeł. P. KOŁYSZKO. Warszawa 1997, s. 211–212.

⁶⁶ R.M. GROŃSKI: *Szlemiel*. Ilustr. K. FIGIELSKI. Warszawa 2010, s. 94.

Jeszcze krok, jeszcze dwa...
Niemiec repetujący karabin. Jego twarz, na którą hełm rzuca cień.
W tym miejscu się rozstajemy.
Chciałbym tylko pomachać wam łapką na pożegnanie, przypomnieć
— biała plamka na tle MURU to ja, Szlemiel⁶⁷.

Joasia, podobnie jak pani doktorowa z *Pożegnania* z Marią Tadeusza Borowskiego, za wszelką cenę chce wracać do swoich, ponieważ aryjski świat okazał się wyjątkowo niegościnny. Piekło getta wydaje się więc rajem — choćby dlatego, że są w nim bliscy. Spokój dziecka przekraczającego bramy piekieł kojarzy się z relacją Szymona Srebrnika, jednego z trzech ocalałych z obozu w Chełmnie nad Nerem:

I przypominam sobie chwilę, kiedy odczułem rodzaj uspokojenia, pogody, kiedy pomyślałem sobie: Jestem ostatnim Żydem, poczekam do rana, poczekam na Niemców⁶⁸.

Matki Polki i rytuały gościnności

Liczba mnoga użyta w śródtytule znakomicie antycypuje niezwykle ważki problem dotyczący macierzyństwa. Żydowskie dziecko należy bowiem do, oprócz swej matki, jeszcze kilku kobiet, z których każda jest depozytariuszką jakiegoś fragmentu jego historii. Życiorysowi żydowskiego dziecka chyba najlepiej odpowiada metafora patchworku, zbioru wątków trochę przypadkowych, trochę „zaprogramowanych” przez innych, wątków będących bądź kanwą opowieści, bądź jedynie peryferyjnych i mało znaczących. Główna trudność polega na tym, że Zagłada wygasiała matczyną profesję, jaką było dziejopisanie dotyczące dziecka. Zapiski matki, zakładanie albumów, fotografowanie i włączanie zdjęć do rodzinnej historii stały się niemożliwe. Nawet jeśli technicznie można by wykonać takie zadanie, to przecież efekt byłby odwrotny do zamierzonego. Fotografie nie byłyby zapisem rozwoju, lecz tragicznego regresu, nie stanowiłyby świadectwa dojrzewania, lecz świadectwo umierania.

Fabula *Wszystkich moich mam* przypomina nieco *Początek* Andrzeja Szczypiorskiego. W obu książkach łańcuszek ludzi dobrej woli przyczy-

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ C. LANZMANN: *Shoah*. Przeł. M. BIĘNCZYK. Koszalin 1993, s. 218.

nia się do ratowania Żydów⁶⁹. W opowieści Piątkowskiej pierwsze jego ogniwo stanowi Irena Sendlerowa. Autorka stworzyła opowieść, która ma na celu przybliżenie młodym czytelnikom sylwetki Sendlerowej. Nie dziwi więc fakt, że dziecięcy bohater — Szymon Bauman — jest jedynie pretekstem do opowiedzenia historii o „siostrze Jolancie”.

Warto postać Sendlerowej czytać przez pryzmat biografii adresowanych do czytelnika dorosłego. Wspominałam o nich we wcześniejszym rozdziale, choć warto raz jeszcze przypomnieć, że w najpopularniejszej biografii Sendlerowa zyskuje przydomek „Matki Dzieci Holocaustu”. To znamienne, jest ona bowiem katoliczką, a pomoc najsłabszym i najbardziej „uciśnionym” sytuuje ją w przestrzeni *sacrum*. Trudno posądzać Sendlerową o idiolekt, który wspierałby ten rodzaj narracji o niej. Wydaje się, że opowieść jest raczej podyktowana koniecznością wpisania „siostry Jolanty” w postromantyczny dyskurs heroiczny, w którym kobieta mogła funkcjonować jako bojowniczka lub jako matka poświęcająca się dla swych dzieci⁷⁰. Postać Sendlerowej znakomicie odpowiada kryteriom takiego dyskursu, ponieważ jako Polka sprzeciwia się nieludzkiemu prawu ustalonemu przez najeźdźcę, a jako chrześcijanka i kobieta nie może przejść obojętnie obok cierpiących dzieci.

Matka Dzieci Holocaustu wspomina rozstania żydowskich matek ze swymi dziećmi:

Łzy napływały do oczu matek, które powierzały nam swoje pociechy [...]. Jak trudno było każdej z nich puścić drobną rączkę malca! [...] Żydowskie matki nieraz miesiącami przygotowywały swoje dzieci do życia po aryjskiej stronie. Zmieniały ich tożsamość. Mówiły: „Pamiętaj, ty nie jesteś Icek, tylko Jacek. Nie Rachela, tylko Roma. A ja nie jestem twoją matką, tylko byłam u was gospodynią. Pójdziesz z tą panią, a tam może czeka na ciebie twoja mamusia”⁷¹.

W takim samym rytuale uczestniczy matka małego Szymona, bohatera książki Piątkowskiej, każąc mu powtarzać jego nowe nazwisko

⁶⁹ Warto przypomnieć, że powieść wywołała burzliwą krytykę — zob. J. WALC: *Początek żałosny*. „Kultura Niezależna” 1987, nr 35, s. 129–133. „Ogólnikowość pocuć, nauki moralne zyskiwały aprobatę czytelników, ponieważ dotyczyły Dalekich Innych — ludzi tak obcych, że sytuujących się poza obrębem codzienności — były zaś podane najczęściej w postaci sentencji, dzięki czemu osiadały w strukturach »mądrości powszechnych«”. P. CZAPLIŃSKI: *Wypowiadanie wojny. Literatura najnowsza wobec okresu 1939–1945*. W: *Wojna. Doświadczenie i zapis. Nowe źródła, problemy, metody badawcze*. Red. S. BURYŁA, P. RODAK. Kraków 2006, s. 430.

⁷⁰ Ten monolit zostaje nieco rozbity wspomnieniami Janiny Zgrzebskiej, córki Sendlerowej, która wspomina przede wszystkim matkę, a nie bohaterkę narodową.

⁷¹ A. MIESZKOWSKA: *Prawdziwa historia Ireny Sendlerowej*. Warszawa 2014, s. 111.

oraz ucząc go *Ojciec nasz* i *Zdrowaś Mario*. Bezblędnie powiedziany pa-cierz, będący czymś na kształt Derridańskiego *szibbole*⁷², może przecież uratować życie.

Sendlerowa w ujęciu Piątkowskiej jest nie tylko „matką” żydowskich dzieci, lecz także prestidigitatorką, której najpilniejsze zadanie sprowadza się do odwrócenia uwagi od koszmaru wojny:

— Zobacz, pokażę ci sztuczkę. — I zdjęła płaszcz.

Okazało się, że ma na sobie kilka swetrów i trzy ciepłe spodnice. Jeden brązowy, zapinany na guziki sweter i spodnicę w kratę zostawiła mamie, a resztę ubrań znowu ukryła pod płaszczem.

— Jestem wielka jak chodząca szafa — puściła do mnie oczko. — Ale zanim wyjdę z getta, rozdam wszystko i znowu będę chudziutka — uśmiechnęła się⁷³.

W opowieści o „siostrze Jolancie” istotną rolę odgrywają akcesoria należące do, nazwijmy ją, etnografii macierzyństwa. Wszystkie wiążą się z dziecięcymi topofiliami⁷⁴ kojarzonymi z troską i poczuciem bezpieczeństwa. Wyrażają się one w figurze zamknięcia, a więc pozostawania w izolacji od niebezpieczeństw tego, co na zewnątrz. Ale zamiast chroniącej od świata kołyski żydowskie dziecko otrzymuje od drugiej mamy pudełko, w którym będzie przewożone na aryjską stronę, zamiast kołysanki aplikuje się mu substancję usypiającą⁷⁵. Mitologia dzieciństwa wyrażająca się między innymi w fantazmacie spokojnego snu zostaje zreinterpretowana. Kołyska bowiem w każdej chwili może zamienić się w trumnę, a sztucznie wywołany letarg — w „sen nieprzespany”. Kołysankowy kontekst, choć powinien ujawnić obecność

archetypu matki-piastunki, kołyszącej dziecko w ramionach lub w kolebce⁷⁶,

⁷² J. DERRIDA: *Szibbole* dla Paula Celana. Przeł. A. DZIADEK. Katowice 2000.

⁷³ R. PIĄTKOWSKA: *Wszystkie moje mamy...*, s. 24.

⁷⁴ Pojęcie oznaczające „proste obrazy, które przyciągają i które tworzą przestrzenie szczęścia, bronione przed wrogimi siłami. Do tak wyróżnionego obszaru wyobraźni należą na przykład obrazy domu, wyobrażenia relacji duży — mały czy fenomenologia okrągłości”. A. BAŁUCH: *Topofilie porządkiem dziecięcej lektury*. W: EADEM: *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Kraków 2008, s. 83.

⁷⁵ W ten sposób ratowano bardzo małe dzieci, między innymi sześciomiesięczną Elżbietę Ficowską. Do pudełka włożono srebrną łyżkę z wygrawerowanymi danymi dziewczynki.

⁷⁶ Z. ADAMCZYKOWA: *Kołysanka — poezja wczesnego dzieciństwa*. W: EADEM: *Literatura dziecięca. Funkcje — kategorie — gatunki*. Warszawa 2004, s. 107.

obnaża pustkę desygnatu. Wydaje się, że kulturowy kod domaga się niemożliwego — uzupełnienia tego schematu o figurę matki.

Ale to tylko dwa sposoby na transportowanie żydowskich dzieci na aryjską stronę. We *Wszystkich moich mamach* ten wątek ściśle dotyczący prezentacji postaci Sendlerowej jest silnie rozbudowany. Uratowany Szymon spotyka inne ocalone przez „siostrę Jolantę” dzieci, które opowiadają mu swoje historie przejścia na drugą stronę muru. Dzieci były ukrywane pod płaszczem, wisząc na pasku od spodni przemycającego je mężczyzny, albo po wcześniejszym przekupieniu woźnych przeprowadzane przez budynek sądu.

Rola matki żydowskich dzieci w przypadku Sendlerowej polegała także na wyszukiwaniu domów bezpiecznych dla małych ocalańców. Najczęściej tworzyły one całą sieć, w której obrębie poruszało się ukrywane dziecko. Mały Szymon ma więc pięć matek — prawdziwą, która zmarła w getcie, Irenę Sendlerową, mamę Marię, mamę Anię i ostatnią — swą ciotkę Polę, która jako jedna z nielicznych z rodziny Szymona przeżyła wojnę⁷⁷.

Druga matka z tej listy doskonale zdawała sobie sprawę, jak istotna jest tożsamość uratowanego dziecka, szczególnie jego imię⁷⁸. Dlatego zadbała również o pamięć o przeszłości, zapisując na wąskich paskach bibuły prawdziwe i fałszywe nazwiska ratowanych dzieci oraz zaszyfrowane adresy rodzin, do których trafiały. Dane wkładała do słoika i zakopywała pod jabłonką w ogródku przy ulicy Lekarskiej 9.

Dlatego też zawartość słoików stanowi pewnego rodzaju substytut rodzinnego albumu żydowskiego dziecka, będąc często jedynym dowodem na istnienie jego przodków.

We wspomnianej we wcześniejszym rozdziale opowieści XY Joanny Rudniańskiej dostrzegam niezwykle ważki problem, którego zasygnalizowanie będzie stanowić uzupełnienie poczynionych przeze mnie wcześniejszych ustaleń.

Nie rezygnując z zaproponowanej poprzednio interpretacji, warto jeszcze raz przyrzeć się tej opowieści, aby dostrzec w niej sensy wykraczające poza ramy baśni o dwóch dziewczynkach wychowujących się w polskiej i żydowskiej rodzinie. Wydaje się bowiem, że tekst w centrum stawia dwie matki — polską i żydowską, które podejmują podobne decyzje dotyczące adopcji jednej z Hań. Opowieścią rządzi zasada symetrii — występują w niej zatem jednakowo śliczne bliźniaczki, mło-

⁷⁷ Wspomniana wcześniej Ficowska miała trzy mamy: żydowską, po której nie zachowało się żadne zdjęcie, polską — Stanisławę Bussoldową, która ją wychowała, i trzecią — Sendlerową, która ją ocaliła.

⁷⁸ O znaczeniu imion w tradycji żydowskiej pisałam w poprzednich rozdziałach.

de mamy, które pokochały dziewczynki, gdy tylko je ujrzały, Warszawa jako miejsce zamieszkania obu rodzin. W punkcie zero opowieści los jest jednakowo łaskawy dla każdej z rodzin:

Kobiety zatrzymały się, rozejrzały dookoła i dopiero wówczas zobaczyły dziewczynki, dwa niemowlaki leżące na trawie! Pobiegły do nich i bez zastanowienia wzięły je na ręce, jedna jedną, a druga drugą bliźniaczkę.

I tak już zostało, bo w tym samym momencie obie kobiety pokochały dziewczynki nad życie, oczywiście każda z nich właśnie tę, którą trzymała w swoich ramionach, i każda z nich uważała, że właśnie ta dziewczynka jest najpiękniejszym dzieckiem na świecie⁷⁹.

Rodziny i dziewczynki, choć nie utrzymują z sobą kontaktu i różnią się pochodzeniem, to stanowią pewnego rodzaju jedność. Paradoks ich współistnienia podkreśla symboliczny dwuznak XY. Jego spójność zostaje wystawiona na próbę, gdy żydowska rodzina musi się przenieść do getta, ale nawet mury nie przeszkadzają we wzajemnym myśleniu o sobie. W niewytłumaczalny sposób bliźniaczy gen wciąż odpowiada za przecucie, że każda z dziewczynek ma swego sobowtóra. Takie przecucie dla dziewczynki z getta jest źródłem radości, gdyż ma nadzieję, że ktoś o niej myśli, natomiast dla dziecka z aryjskiej strony — obawy, że skutek podobieństwa do swego gettowego sobowtóra też tam trafi. Ale pomysł z sobowtorem to dla autorki tylko pretekst do wypowiedzenia czegoś niezwykle istotnego. W Hani z getta narasta żal:

— Szkoda, że wzięłaś mnie, a nie tamtą dziewczynkę — powiedziała Hania X. — Nie byłabym wtedy Żydówką i nie musiałabym być tutaj, w tym okropnym getcie.

— To prawda. Szkoda, że cię wzięłam. Wiele bym dała, żeby cię tu teraz nie było i żebyś była bezpieczna. Kocham cię najbardziej na świecie i nawet nie mogę myśleć o tym, że może spotkać cię coś złego — powiedziała mama.

— Ja też cię kocham najbardziej na świecie. I tatę też — powiedziała Hania X i zrobiło się jej wstyd, że tak powiedziała do mamy⁸⁰.

Słowa żydowskiej matki wcale nie są ironiczną odpowiedzią na okrutny, ale przecież racjonalny zarzut córki. Raczej antycypują to, co się wydarzy, kobieta bowiem ukryje swe dziecko w szafie. Sama zginie, ale dziecko przetrwa. Decyzja przez nią podjęta wpisuje ją w starotestamentową historię, w której matka woli zrzec się praw do swego dziecka i od-

⁷⁹ J. RUDNIAŃSKA: XY. Ilustr. J. AMBROŻEWSKI. Warszawa 2012, s. 13.

⁸⁰ Ibidem, s. 30.

dać je innej kobiecie niż patrzeć na jego śmierć. W odróżnieniu jednak od biblijnej opowieści — w getcie nie zapadają salomonowe wyroki. Hania zdoła się uratować, ale nigdy już nie będzie w pełni szczęśliwa, ponieważ utraciła wiarę w sprawiedliwość świata. Symetria, o której wcześniej pisałam, została zaburzona. Jedną z mam nieporównywalnie bardziej skrzywdził los. Ta żydowska, o ciemnych oczach i oliwkowej karnacji, jest skazana na getto, pozostawienie dziecka podczas opuszczania Dzielnicy, w końcu — na śmierć. Wyraźnie kontrastuje ze swoim aryjskim sobowtórem o niebieskich oczach oraz jasnej cerze, tak jak różnią się żydowska Sulamit i niemiecka Małgorzata z wiersza Paula Celana.

Polska matka przyjmuje nową córkę i kocha ją jak swoje dziecko, choć ono wciąż zmaga się z pamięcią o przeszłości:

Ale czasem Hania X tak okropnie tęskniła za swoją mamą i za swoim tatą! Wtulała się wtedy w swojego psa Cygana i płakała, a on wiedział, dlaczego jego pani płacze, bo przecież wszystko pamiętał: rodziców Hani X, mieszkanie na Pięknej, park Ujazdowski, dokąd chodzili na spacer, a nawet koszyk, w którym sypiał, biały, okrągły koszyk wystany niebieskim futerkiem⁸¹.

Macierzyństwo w tekstach dla dzieci znosi podziały na żydowską i aryjską stronę. Zwykle nieżydowskie matki, jeśli nie pomagają żydowskim dzieciom, to im współczują i tej empatii uczą swe pociechy. Oczywiście, taki układ ma zamierzony cel, wprowadza bowiem do opowieści istotny i zarazem kontrowersyjny problem — stosunku Polaków do Żydów.

Trzeba przyznać, że omawianym tekstom nie można zarzucić promowania wyidealizowanych stosunków polsko-żydowskich. Ukazano je zaskakująco uczciwie — mimo ograniczeń, jakie „literatura czwarta” nakłada na trudne problemy, oraz panującej tendencji, która wyraża się w przekonaniu, że kultura dominująca zawsze idealizuje relacje z grupami mniejszościowymi⁸². Biorąc pod uwagę fakt, że mimo szerokiej dyskusji inspirowanej publikacjami Jana Tomasza Grossa⁸³, Anny Bikont⁸⁴ czy ostatnio Jana Grabowskiego⁸⁵ nie można jeszcze mówić

⁸¹ Ibidem, s. 57.

⁸² O tej tendencji pisze Aleksandra UBERTOWSKA: *Kręgi obcości, podwójne wyjście. Projekt autobiograficzny Michała Głowińskiego...* W: *Żydowski Polak, polski Żyd...*, s. 184.

⁸³ Mam na myśli *Sąsiadów* czy *Złote żniwa* napisane przy współpracy z Ireną Grudzińską-Gross.

⁸⁴ Chodzi oczywiście o znakomitą książkę *My z Jedwabnego*.

⁸⁵ Głośna książka *Judenjagd. Polowanie na Żydów 1942–1945. Studium dziejów pewnego powiatu* otwiera przed historiami nową, choć niechlubną dziedzinę ba-

o przepracowaniu problemu relacji polsko-żydowskich podczas niemieckiej okupacji, należy uznać, że literatura dla młodego czytelnika podejmuje próbę wpisania tego zagadnienia w narracje o Zagładzie. Wydaje się, że zadanie to wykonuje w niezwykle subtelny sposób, unikając jakiegokolwiek generalizacji. Tym samym polskie społeczeństwo, choć niewolne od antysemityzmu, zdobywa się na heroizm ratowania Żydów. To, co zdaje się trudne do przyjęcia dla dorosłych⁸⁶, jest chyba czymś zupełnie naturalnym dla młodych odbiorców. Ci zwykle nie są czytelnikami „uprzedzonymi”, gdyż nie zostali jeszcze wyposażeni w odpowiednie konteksty kulturowe, stawiające polskie społeczeństwo zwykle poza podejrzeniem „czynienia zła”. Paradygmat romantyczny dostatecznie długo nie dopuszczał innego sposobu przedstawiania polskiego narodu, jak tylko w kontekście męczeństwa. Tymczasem młody czytelnik zdaje się dostrzegać w bohaterach po prostu dobrych i złych ludzi.

Żarliwa dyskusja stron biorących udział w dialogu polsko-polskim (trzeba bowiem przyznać, że główną rolę odgrywają w nim z jednej strony — polska trauma i poczucie winy związane nie tyle z biernością wobec cierpienia „starszych braci”⁸⁷, ile satysfakcją z nazistowskiej polityki wobec Żydów, a czasem nawet i ze współudziałem w ich mordowaniu, z drugiej — poczucie skrzywdzenia oskarżeniami o antysemityzm i o udział w zbrodniach przeciw Żydom, które przecież będąc faktem, kładą się długim cieniem na polskim społeczeństwie) z pew-

dań, którą można by nazwać topografią lub regionalizacją mordów na Żydach. Autor przedstawia bowiem historię ratowania, ale i mordowania Żydów przez ludność Dąbrowy Tarnowskiej.

⁸⁶ To oczywiste, że tak wyraziste poglądy i zarzuty poparte dowodami musiały wywołać opór tych, którzy woleliby widzieć w polskim społeczeństwie przede wszystkim ofiary nazistowskiej przemocy. Stąd „wysyp”, przynajmniej, niezwykle potrzebnych publikacji dotyczących ratowania Żydów z narażeniem nie tylko życia własnego, lecz także życia całej rodziny (symbolem takiej postawy jest rodzina Ulmów). Zob. między innymi *Ten jest z ojczyzny mojej* Władysława Bartoszewskiego, *Opowieści Polaków i Żydów* Jacka Leociaka, *Sprawiedliwi. Jak Polacy ratowali Żydów przed Zagładą* Grzegorza Górnego czy *„Kto w takich czasach Żydów przechowuje?...”*. *Polacy niosący pomoc ludności żydowskiej w okresie okupacji niemieckiej* pod redakcją Aleksandry Namysło.

⁸⁷ Feliks Tych odnotowuje podział, jaki dokonał się wśród polskich intelektualistów w odniesieniu do „sprawy żydowskiej”. Z jednej strony są tacy, którzy w dziennikach prowadzonych podczas wojny nawet nie zauważają istnienia getta, nie mówiąc już o refleksji nad losem swych przedwojennych żydowskich znajomych. Brak tego tematu można oczywiście tłumaczyć obawą przed skutkami ewentualnej rewizji (*casus* Zofii Nałkowskiej, która spaliła najistotniejszą część swych memuarów). Zob. F. TYCH: *Długi cień Zagłady. Szkice historyczne*. Warszawa 1999.

nością nie powinna zdominować narracji przeznaczonej dla młodych odbiorców. Nie oznacza to jednak, że temat ten można pominąć. Wręcz przeciwnie — powinien przyjąć postać i rozmiary odpowiednie do wieku czytelnika przy jednoczesnej rezygnacji z ujmowania tego problemu w ramy konkurencji ofiar i ocalonych. Wydaje się zatem, że w literaturze dla młodych odbiorców formą stosowną do podjęcia tego problemu jest ukazanie relacji między polskimi matkami a żydowskimi dziećmi oraz wybory, jakich dokonują kobiety wobec dziecka obcego i objętego „zakazem”⁸⁸.

Pod względem fabularnym opieka polskiej rodziny nad żydowskim dzieckiem wyłącza je, przynajmniej na jakiś czas, z getta — przestrzeni śmierci, i wpisuje w zupełnie nowy kontekst, jaki uruchamia się wraz z umieszczeniem go w nowym środowisku. To z kolei stwarza okazję do obserwacji reakcji obu stron.

Klasycznym przykładem realizacji wątku polsko-żydowskiego jest wyraźnie autobiograficzna książka Ireny Landau *Ostatnie piętro*. Opowieść zaczyna się scenką rodzajową, w której mama informuje Krysie, że w ich mieszkaniu pojawi się żydowska dziewczynka. W tym samym czasie w getcie mama Cesi przygotowuje ją do przejścia na aryjską stronę, zmieniając jej wygląd na mniej semicki i dodając jej nieco lat. Kobieta wykonuje te czynności, które z reguły w odniesieniu do dziewczynek uchodzą za naganne: obcina warkocz, kręci włosy córki w dorosłe loczki, przebiera w swoje ubrania, namawia na założenie butów na wysokim obcasie, robi wyrazisty makijaż, a wszystko po to, aby Cesia wyglądała na starszą, niż jest w rzeczywistości. Te wszystkie zabiegi są konieczne, gdyż dziewczynka, aby wyjść z getta, musi

⁸⁸ Warto przytoczyć wstrząsające relacje Marii Kann czy Zofii Nałkowskiej. Pierwsza z nich, zapewne nieco idealizując sytuację, pisze: „Nocą pukały do obcych drzwi i zdawało się, że nie wychodziły już na czarną, groźną ulicę, przygarniętą przez ludzi, którzy stawali się ich rodziną. Jedna z moich współpracowniczek powiedziała mi [...], że zna kilka takich rodzin i że trzeba im dopomóc, bo głodują razem z przybranymi dziećmi”. M. KANN: *Niebo nieznane*. Warszawa 1964, s. 60–61. Z kolei Zofia Nałkowska skupia się raczej na własnych reakcjach na cierpienie żydowskich dzieci: „Dzwoni mały chłopiec o pięknych, mądrych, ciemnych oczach, poważny, małomówny. Bez słowa wiadomo, o co chodzi, wiadomo wszystko. Je chleb ze słoniną, dostaje pieniądze, które daje mu [...], wstrzymując się od płaczu”. Z. NAŁKOWSKA: *Dzienniki czasu wojny*. Oprac. H. KIRCHER. Warszawa 1972, s. 221.

Szczegółne miejsce w narracji o polskich matkach podczas Zagłady zajmuje Apolonia Machczyńska, matka trojga dzieci zastrzelona na ich oczach za pomoc udzieloną Żydom. Historia Poli z Kocka stała się kanwą głośnego spektaklu (*A*)pollonia Krzysztofa Warlikowskiego z 2009 roku. Zob. M. DZIEWULSKA: *Ukryte/odkryte. Gry pamięcią w teatrze obiecanym*. W: *Zła pamięć. Przeciw-historia w polskim teatrze i dramacie*. Red. M. KWAŚNIEWSKA, G. NIZIOŁEK. Wrocław 2012, s. 117–128.

się wtopić w grupę wyprowadzanych stamtąd kobiet pracujących po aryjskiej stronie. Dopełnieniem dobrego wyglądu jest zmiana imienia z Cyrli na Cesię.

Rodzina Krysi ciepło przyjmuje córkę swych dalekich znajomych. Nowa matka rozpoczyna pobyt dziewczynki od serii rytuałów — powitania, zapewniania, że wszystko będzie w porządku, i nakarmienia. Tu dokonuje się kolejna przemiana dziecka, ponieważ pani Teresa niejako „dekoduje” jego wygląd i przywraca mu dawną postać. Dziewczynka musi przejść rytuał oczyszczenia, ale zamiast mykwy czeka ją ciepła kąpiel w wannie. Te wszystkie rytuały podyktowane są etyką i etykietą gościnności tak wielkiej, że aż trudno uwierzyć, że Cesia przybywa z getta. Polska mama sprawia wrażenie, jakoby przyjmowała pod swój dach znużonego długą podróżą wędrowca. Jako matka, stara się zapewnić poczucie bezpieczeństwa rozpisane na uczucie ciepła i sytości:

Dziewczynka była rzeczywiście bardzo zmęczona. Z przyjemnością się umyła, przebrała w spódniczkę w kratkę i beżowy sweterek, na nogi włożyła zupełnie nowe kapcie, które zostały dzień wcześniej kupione przez Krysię na targu, a potem zjadła pyszną kartoflanke i najprawdziwsze udko kurczaka⁸⁹.

Ukrywanie się w polskiej rodzinie pomaga Cesi odzyskać wiarę w ludzi; choć dziewczynka tęskni za prawdziwymi rodzicami, zaczyna mocno zżywać się ze swymi nowymi opiekunami. Dziewczynka jest przekonana, że po wojnie wraz z Krysią skończy prawo i będzie mogła

zrobić taki przepis, że nigdy nikomu nie wolno zabijać drugiego człowieka⁹⁰.

Odwrotnie pani Teresa, opiekując się Cesią, zapewniając jej kryjówkę i ryzykując życiem całej rodziny, czuje pogardę do świata, który skazuje niewinne dziecko na tak okrutny los:

Pani Teresa pogładziła dziewczynkę po głowie i pomyślała, że to nie jest miejsce ani dla Cesi, ani dla żadnego dziecka. A ludzie, którzy zmusili człowieka do ukrywania się tylko dlatego, że miał czarne włosy i był Żydem, Cyganem, Grekiem, Chińczykiem czy Marsjaninem, w ogóle nie byli ludźmi⁹¹.

⁸⁹ I. LANDAU: *Ostatnie piętro*. Ilustr. J. RUSINEK. Łódź 2015, s. 31.

⁹⁰ Ibidem, s. 34.

⁹¹ Ibidem, s. 40.

Tym samym „Inny staje się obcym, który zakłóca moje u siebie”⁹². Okazuje się zatem, że Inny w moim domu zmusza do myślenia, stawia pytania, na które domaga się odpowiedzi. Tak Józef Tischner komentuje myśl Lévinasa:

Obecność innego — tego, który pytając, prosi, i prosząc, pyta — jest obecnością jakiejś biedy. Bieda sama przez się domaga się miłosierdzia. Czyżby więc odpowiedź na pytanie miała być aktem miłosierdzia? [...] We wszystkich symbolach biedy odkrywa Lévinas znak mistrza. Wygnaniec, wdowa i sierota są nie tylko przejawami ludzkiej niedoli, ale również znakami ludzkiej wielkości. Od nich płynie ku zapytanemu prawda i mądrość. [...] Prawdziwym pouczeniem jest pytanie⁹³.

Niewątpliwie, obecność żydowskiego dziecka w życiu polskiej matki jest włączeniem inności w łatwo rozpoznawalną swojskość, bo choć pani Teresa jest już matką, to nigdy wcześniej relacja z własną córką nie zmuszała jej do domagania się sprawiedliwości dla drugiego człowieka. Tak więc to, co indywidualne — troska o konkretnego Innego — przekształca się w marzenie o dobru dla wszystkich. Autor *Całości i nieskończoności* podkreśla przecież, że każda relacja Ja — Inny nosi w sobie potencjał relacji społecznych:

[...] stosunek między mną a Innym przybiera formę My, wznosi się do poziomu państwa, instytucji, praw, które są źródłem powszechności⁹⁴,

dlatego też

ludzka wspólnota [...] nie zasadza się na jedności rodzaju, lecz na pokrewieństwie wszystkich ludzi⁹⁵.

Tę zasadę wyznaje również pani Urszula, matka Teresy i babka Krysi. Proponuje pomoc, kiedy dalsze ukrywanie Cesi staje się niebezpieczne. Okazuje się, że jej dom na wsi kryje niejedną tajemnicę, właśnie tam bowiem sublokatorką żydowskiej dziewczynki będzie jej prawdziwa mama — pani Gołda, która również otrzymała pomoc od babci Krysi.

⁹² E. LÉVINAS: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Przeł. M. KOWALSKA. Warszawa 1998, s. 26.

⁹³ J. TISCHNER: *Filozofia dramatu...*, s. 74–75.

⁹⁴ E. LÉVINAS: *Całość i nieskończoność...*, s. 361.

⁹⁵ K. WIELECHOWSKA: *Oblicza Trzeciego: od lęku do współdziałania*. W: *Tropy tożsamości: Inny, Obcy, Trzeci*. Red. W. KALAGA. Katowice 2004, s. 71.

W ten sposób wszystkie trzy zamieszkały pod wspólnym dachem, który staje się nad wyraz trafną metaforą gościnności.

Interesująca realizacja zasady gościnności została wpisana w opowieść Andrzeja Marka Grabowskiego *Wojna na Pięknym Brzegu*. Po pierwsze, książka opowiada o wojnie, natomiast „żydowskie tematy” zajmują jedynie marginalne miejsce. W wojennym chaosie dziewięcioletniej Krysi i jej rodzinie przytrafiają się różne „przygody”, w tym również pomoc udzielona pani Marii i jej synkowi. Opowieść jest pod tym względem wyjątkowa, ponieważ w „literaturze czwartej” zdarza się zauważyć zjawisko rozgraniczania polskiej i żydowskiej martyrologii. Jego konsekwencją są narracje, które nie dostrzegają drugiej strony. Tak więc w książkach tematycznie związanych z wojną lub konkretniej: z powstaniem warszawskim, nie odnotowuje się zainteresowania gettem lub powstaniem w 1943 roku. I odwrotnie, fabuły poświęcone Zagładzie wprawdzie podejmują wątek aryjskiej strony, ale jedynie jako punkt odniesienia pomocny w budowaniu kontrastu między dwoma światami, z których jeden jest ograniczony murem.

Zatem wątek żydowski w opowieści o „polskiej” historii świadczyłby o swego rodzaju gościnności, choć to słowo przy całym skomplikowaniu polsko-żydowskich relacji z pewnością zabrzmi arogancko. Ryzykowne jest bowiem mówienie o ponadtysiącletniej obecności Żydów na ziemiach polskich w kategoriach przywileju, a nie prawa, niemniej jednak faktem jest, że odnotowuje się rzadkie przypadki krzyżowania się narracji polskiej i żydowskiej.

W przypadku *Wojny na Pięknym Brzegu* polsko-żydowskie losy kobiet i dzieci zostały na jakiś czas połączone w taki sposób, że dla Krysi — głównej bohaterki — okupacja zyskała jeszcze jeden wymiar wyznaczony cierpieniem Żydów. Istotną kwestią wydaje się fakt, że topika Zagłady obecna w „literaturze czwartej” przypisuje ratowanie Żydów przede wszystkim kobietom. To zrozumiałe, przecież dokonuje się ono w przestrzeni prywatnej — mieszkaniu czy domu — nad którą opiekę sprawuje właśnie kobieta pełniąca funkcję gospodyni⁹⁶.

⁹⁶ Ojciec jest zwykle jedynie obecny bądź świadomy tego, że w jego domu ukrywają się Żydzi. Wyjątek stanowi *Kotka Brygidy*, w której ojciec głównej bohaterki ukrywa Żyda — pana Kamila, któremu dzięki pomocy udało się przetrwać Zagładę. Helena już po wojnie dowiaduje się, że ojciec nie działał bezinteresownie, lecz dostał za to pieniądze. To niezwykle ważny wątek nieobecny w „literaturze czwartej”, a mocno akcentowany w powieści Joanny Rudniańskiej. Jeszcze istotniejszy jest fakt, że czytelnik nie otrzymuje jasnego przekazu, że takie zachowanie byłoby etycznie naganne. Wprost przeciwnie — ukrywany nie ma o to pretensji:

„— Dawno nie widzieliśmy się... — zaczął pan Kamil, ale ojciec mu przerwał.

— Owszem. I tak było dobrze. Po co tu przyjechałeś, Kamil? — spytał ostro.

Spotkanie dwóch matek oraz ich dzieci jest pretekstem do obnażenia mechanizmów języka propagandy, a tym samym — do przywrócenia światu utraconej harmonii:

Pewnego dnia mama wróciła z pracy i powiedziała, że od jutra będziemy mieli nowych lokatorów — panią Marię i jej synka Janka, którzy przyjechali do Warszawy z Łodzi. [...] Mamusia mówiła babci, że „ona” ma „dobry wygląd”, ale „jej synek” nie ma „dobrego wyglądu”. Chyba jasne, że nie mogłam się doczekać, kiedy zobaczę znowu nowych lokatorów. Co to znaczyło, że ten Janek nie ma dobrego wyglądu?! Był garbaty czy miał wielkie, odstające uszy?

[...] Patrzyłam na Janka i coraz bardziej się dziwiłam. Nie mogłam dostrzec u niego ani śladu „niedobrego” wyglądu. Chłopiec był po prostu śliczny. Może o dwa lata młodszy ode mnie, z czarnymi jak węgielki, rozmarzonymi oczami i kręconymi włosami, tak czarnymi, że w świetle lampy wydawały się granatowe⁹⁷.

Kategoria „złego wyglądu” została podana w wątpliwość. Krysia w swym dziecięcym rozumieniu świata zło interpretuje w kategoriach etycznych i estetycznych, stawiając znak równości między złym i brzydkim. Tymczasem Janek jest tylko inny. Z czasem dziewczynka przekonuje się, że nowy lokator ma talent plastyczny. Chłopiec całymi dniami przesiaduje w domu i rysuje. Krysia, widząc jego dzieła, przepowiada mu przyszłość artysty.

Tymczasem matka dziewczynki z zaangażowaniem realizuje staropolską zasadę gościnności, która w kontekście Zagłady zyskuje zupełnie nowy wymiar. Formuła domu otwartego została przenicowana, kobieta bowiem, przyjmując pod swój dach żydowską rodzinę, nakazuje córkom absolutne milczenie. Obecność nowych lokatorów wyklucza możliwość prowadzenia jakiegokolwiek innego życia towarzyskiego, choć przecież jeśli porównać tę niedogodność z karą, jaka może spotkać polską rodzinę za pomoc udzielaną Żydom, wycofanie się z kontaktów ze znajomymi przestaje uchodzić za wielkie poświęcenie.

Interesujący jest fragment prezentujący przewagę polskiej matki nad matką żydowską, która chyba nie do końca zdaje sobie sprawę z po-

— Chciałbym coś zrobić dla pana. Chciałbym, żeby to zostało opisane. Jak pan mnie uratował. Nie tylko mnie, wiem o tym — powiedział Kamil.

— Ja? Uratowałem cię? To był tylko interes, dobrze o tym wiesz. I mówiłem ci już kiedyś, że ma to zostać między nami. Nie chcę, żeby ktoś wiedział, że ukrywałem tu Żyda — wskazał ręką na wytwórnię”.

J. RUDNIAŃSKA: *Kotka Brygidy*. Lasek 2007, s. 127.

⁹⁷ A.M. GRABOWSKI: *Wojna na Pięknym Brzegu*. Ilustr. J. RUSINEK. Łódź 2014, s. 57.

łożenia, w jakim się znalazła. Matka Krysi — w odróżnieniu od pani Marii — zna reguły okupacyjnej gry i zawczasu przygotowała się na ewentualne zagrożenie. Sytuacja ta dziwi, ponieważ pani Maria i jej syn Jan przyjeżdżają do Warszawy z Łodzi, miasta, w którym getto działa od lutego 1940 roku, a zatem kilka miesięcy wcześniej niż getto warszawskie. Nieliczne, słabo zaakcentowane w fabule sygnały czasu wskazywałyby, że łódzcy Żydzi przybyli do Warszawy jeszcze w październiku 1939 roku, prawdopodobnie więc nie mogli zderzyć się z rzeczywistością zamkniętej dzielnicy. Natomiast rozporządzenie generalnego gubernatora Hansa Franka dotyczące zakazu pomocy Żydom pod karą śmierci zostało wydane 15 października 1941 roku. Te ustalenia nie mają na celu tropienia wszelkich niezgodności fabuły z „prawdą historyczną”, ale wskazanie prawidłowości funkcjonowania opowieści o Zagładzie. Młodym odbiorcom „profesjonalna” pamięć dbająca o kalendarium tego wydarzenia zostanie zaszczerpiona przede wszystkim na lekcjach historii. Tymczasem domeną literatury, nawet tej inspirowanej narracją historyczną, jest praca na toposach tak głęboko zakorzenionych w modelowych opowieściach o Zagładzie, że rytuały narracji pomijają przesadną zgodność ich datowania czy też mapowania. To prawo współczesnej sztuki, aby przeszłość rozważać przez

wskrzeszanie minionego świata i tworzenie mitu własnej genezy⁹⁸.

Ale w tej konkretnej opowieści chodzi przecież o rzecz najistotniejszą: kreację polskiej matki — kobiety szlachetnej, przezornej, przewidującej, której aktywność przeciwstawiono bierności matki żydowskiej:

Potem mama poprosiła panią Marię do dużego pokoju. Otworzyła szafę i do niej weszła. Nowi lokatorzy patrzyli na mamusię ze zdziwieniem. Pewnie myśleli, że pomieszało się jej w głowie. Ale mama wychyliła się z szafy i machnęła ręką, żeby zajrzeli do środka. Zrobili jeszcze bardziej zdziwione miny. Mama rozsunęła ubrania i nacisnęła tylną ściankę. Szafa odchyliła się, ukazując wnękę, w której mogły schować się nawet trzy osoby. Na razie stało tam tylko radio i paczka z jakimiś dokumentami.

— To na wypadek awaryjnej sytuacji — uśmiechnęła się mama⁹⁹.

Polska matka przygotowuje miejsce dla sublokatorów. W świecie odwróconego kanonu lokum powinno spełniać przede wszystkim kryterium bezpieczeństwa, a nie wygody czy zbytecznego luksusu, który

⁹⁸ M. ZALESKI: *Świat powtórzony*. W: IDEM: *Formy pamięci. O przedstawianiu przeszłości w polskiej literaturze współczesnej*. Warszawa 1996, s. 29.

⁹⁹ A.M. GRABOWSKI: *Wojna na Pięknym Brzegu...*, s. 59.

ujmie goszczonego. Luksusem bowiem jest takie schronienie, które daje gwarancję bezpieczeństwa. Tak oto dom wyłączony z przestrzeni kultury został wpisany w przestrzeń natury, w ramach której toczy się odwieczna walka o życie. Mieszkanie staje się nie tyle placem śmiertelnej gry w chowanego, ile obszarem krwawych łowów. Dlatego też zasady tradycyjnej gościnności muszą zostać przeformułowane. Wydaje się, że matka Krysi w imię prawa gościnności dokonuje zamachu na świętą przestrzeń domu, „przepiwniczając” go i czyniąc z niego odwrócony kod gościnności. Kryjówka jest bowiem nie-miejscem, przestrzenią, która wedle obowiązującego prawa nie może istnieć, a jednak przecież wbrew zakazom istnieje, stając się jednocześnie centrum życia wszystkich domowników. Paradoksalnie — kryjówka zajęła miejsce salonu, jako że to jej istnienie warunkuje bezpieczeństwo dwóch rodzin. Matka Krysi dokonała przestrzennego przewartościowania miejsca zwanego domem. Z jego dotychczasowego centrum — salonu — uczyniła margines, natomiast nieuświadomionej dotąd przestrzeni — szafie — nadała status prawdziwego, bo podyktowanego troską o Innego, obszaru spotkania.

Taka konstatacja kieruje rozważania w stronę Heideggerowskiej koncepcji zamieszkiwania. Można uznać, że kryjówka przygotowana w szafie stanowi jego symbol, jeśli przyjąć za autorem *Budować, mieszkać, myśleć*, że

Zamieszkiwanie jest sposobem, w jaki śmiertelni są na Ziemi¹⁰⁰.

Z jednej strony bowiem sugeruje ona, że świat stał się niegościnny, z drugiej jednak — zaświadcza o niezwyklej trosce sprawiedliwych, którzy w budowaniu, a więc we wznoszeniu przestrzeni, dostrzegają kładzenie podwalin przestrzeni i spajanie jej¹⁰¹.

Jeszcze innym przykładem tak rozumianej gościnności są dwa epizody z powieści Joanny Rudniańskiej pt. *Kotka Brygidy*. Matka Heleny wraz ze swą służącą Stańcią postanawia pomóc żydowskiej dziewczynce. Metamorfoza dziecka sukcesywnie pozbawianego swego złego wyglądu to główny motyw organizujący całą sekwencję zdarzeń. Dziewczynka jest kapana, uczona nowego imienia, a nawet chrzczona. Niespodziewanie dziecko samo przywołuje kontekst właściwy sytuacji, w której się znalazło. Mała żydówka, widząc Helenę obserwującą ją przez okienko w toalecie, bierze ją za Bożę. Odtąd mała konwertyt-

¹⁰⁰ M. HEIDEGGER: *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*. Oprac. K. MICHALSKI. Przeł. K. MICHALSKI, K. POMIAN, M.J. SIEMEK, J. TISCHNER, K. WOLICKI. Warszawa 1977, s. 320.

¹⁰¹ Parafraza cytatu filozofa. Ibidem, s. 331.

ka pokłada w niej nadzieję na przeżycie, co szczególnie cieszy Stańcę — praktykującą katoliczkę. Sytuacja wydaje się absurdalna, ponieważ nagła gorliwość, z jaką dziewczynka wyznaje swą nową wiarę, prosta kobieta postrzega w kategoriach cudu:

- Bozia na mnie patrzy — powtórzyła. — Ona mnie widzi.
- Dobre dziecko — powiedziała mama.
- Bo ochrzczone. To przez chrzest — powiedziała Stańcia.
- Co ty też mówisz, Stańciu. Jeszcze nie minęły trzy minuty, jak jest ochrzczona.
- Duch Święty działa od razu, ksiądz mówił w niedzielę.
- Niech już ci będzie — wzruszyła ramionami mama.
- Czy Bozia tu przyjdzie? Niech przyjdzie — powiedziała dziewczynka.
- A nie mówiłam? To malutka święta! — zawołała Stańcia¹⁰².

Rozmowa dwóch kobiet decydujących się przyjąć pod swój dach dziecko bezlitośnie obnaża stosunek Polaków do Żydów. Chrzest, kąpiel, zmiana imienia, nauka pacierza dla jednych stanowiły jedynie grę zmniejszającą ryzyko rozpoznania lub denuncjacji żydowskiego dziecka, dla innych — szansę na nawrócenie na prawdziwą wiarę. Zresztą Stańcia powraca jeszcze w kilku odsłonach, między innymi jako reprezentantka polskiego antysemityzmu, choć wydawałoby się — w łagodnej wersji. Prawdopodobnie jej postawa jest wypadkową słabego wykształcenia i silnego wpływu katolicyzmu. Stańcia bowiem ze spokojem przygląda się tłumowi pokonującemu most prowadzący do getta, a na wieść o konieczności noszenia opaski przez przyjaciółkę swej pracodawczyni, panią Różę, reaguje:

- Dlaczego musisz ją nosić?
- Jestem Żydówką.
- A gdzie tam — wtrąciła się nagle Stańcia. — Nasza Róża to Róża, a nie żadna Żydówka.
- Kochana jesteś, Stańciu — powiedziała Róża i wyczuła Stańcę na pożegnanie¹⁰³.

Bez względu na motywację, jaka kierowała obydwoma kobietami, należy jednak przyznać, że najważniejszą wartością pozostawało dla nich życie dziecka. Uderza decyzja autorki, która postawiła na dramatyczne rozwiązanie wątku ratowanego żydowskiego dziecka. Mimo zaangażowania ludzi dobrej woli Ani nie udało się przeżyć. Jak widać, to alternatywne zakończenie dla historii z happy endem, takich jak

¹⁰² J. RUDNIAŃSKA: *Kotka Brygidy...*, s. 67.

¹⁰³ Ibidem, s. 46.

Wszystkie moje mamy. Ania wraz z innymi dziećmi została zadenuncjowana i w konsekwencji — zamordowana. Wiadomość o śmierci dziecka paraliżuje matkę Heleny, Stefcię doprowadza do prawdziwej histerii, w Helenie zaś wzbudza poczucie winy, przecież mała Ania uznała ją za Bożę, która powinna się nią opiekować. Wydaje się, że Helena pozostaje pod ogromnym wpływem swej matki, którą, choć nigdy nie miała z nią dobrego kontaktu, podziwiała za wsparcie, jakie okazuje żydowskim przyjaciółom i sąsiadom, oraz Stańci, której zawdzięcza trudną edukację ujawniającą prawdę o tym, co się dzieje po drugiej stronie muru. O ile matka Heleny milczy, o tyle zdroworozsądkowa Stańcia nie ma złudzeń co do losu Żydów. Uważa, że dziewczynka powinna znać prawdę. Zresztą podobną postawę reprezentuje ojciec Heleny, który zabiera ją na przejażdżkę tramwajem po to, aby zapamiętała obrazy z getta. To dzięki nim jak nikt inny rozumie rozpacz żydowskiej matki, która pewnego dnia znalazła się u niej w domu. Kobieta wraz z mężem ukrywała się po aryjskiej stronie, natomiast jej córka dla bezpieczeństwa została umieszczona w innej rodzinie:

— Też mam taką dziewczynkę, taką jak ty — powiedziała jej do ucha.

— A gdzie ona jest?

— Bardzo daleko. Jest jej dobrze. Ma już nową mamę, bardzo dobrą.

— Ja bym nie chciała mieć nowej mamy.

— Ty nie musisz. Ale dla niej tamta jest czymś najlepszym na świecie.

— A dlaczego?

— Bo tak jest. Bo jest bezpieczna — powiedziała pani.

Miała łzy w oczach.

— Niech pani nie płacze. — powiedziała Helena. — Ona kiedyś do pani wróci. Jak już nie będzie wojny. I będzie miała dwie mamy¹⁰⁴.

Wszystkie trzy jednak — matka, Stańcia i Helena — nie mają już takiej pewności, wszak rytuały gościnności, jakie wymusiła obecność żydowskiego dziecka w polskim domu, po prostu zawiodły.

Opieka nad żydowskim dzieckiem nie jest tylko domeną dorosłych kobiet, ponieważ — i tu wracam do wspomnianego wcześniej drugiego epizodu w powieści Rudniańskiej — dotyczy również Heleny; to bowiem właśnie wspomnienia z dzieciństwa odgrywają istotną rolę w podejmowaniu przez nią decyzji. Jako osoba samotna i bezdzietna, uważa, że jej powołaniem jest pamiętanie o Brygidzie — nigdy niepoznanej żydowskiej dziewczynce, która powierzyła jej opiece swego ukochanego kota. Pamięć o żydowskiej rówieśniczce staje się dla Heleny substytutem macierzyństwa, ponieważ wspomnienie o Brygidzie

¹⁰⁴ Ibidem, s. 78–79.

przywołuje pamięć o wszystkich żydowskich dzieciach. Helena jako świadek przyjmuje na siebie zobowiązanie pamiętania, a jako kobieta — symboliczna matka — obowiązek opowiadania o przeszłości oraz włączania utraconych bliskich w porządek rodzinnej narracji. Brygida wszak już jako dorosła kobieta wciąż szuka śladów po swej przyjaciółce. Pewnego dnia trafia na wystawę fotograficzną w Zachęcie prezentującą przedwojenną Warszawę. Jest pewna, że na jednym ze zdjęć została uwieczniona Brygida, kupuje więc album i wycina ważne dla siebie zdjęcie, po czym oprawia je w ramki i ustawia na komodzie wśród innych rodzinnych fotografii.

Helena kończy dzieło swej matki, której nie udało się uratować żydowskiego dziecka. Nosząc symboliczną bliznę po symbolicznej ciąży, wpisuje pamięć o Brygidzie w narrację, która jest przecież domeną kobiet:

Ple ple albo pla pla, plotkowanie, plectenie (bez ładu i składu) — wszystko to tradycyjnie wiąże się z kobiecymi sposobami ekspresji słownej. Czasowniki i dźwięki naśladujące taką mowę wydają się pochodzić od jednego rdzenia przywodzącego na myśl angielskie *plot* — znowę albo powieściową fabułę, wątek czy intrygę, o której mówimy niekiedy, że została spleciona albo utkana. [...] Chodzi mianowicie o związki między czynnościami plectenia, tkania, mówienia i pisania¹⁰⁵.

Tkanina-narracja Heleny przypomina dzieło Arachne, gdyż Helena — świadek Zagłady — podobnie jak mitologiczna bohaterka ośmieliła się zilustrować zło, o którym współczesność wydaje się nie pamiętać. Helena, spacerując po Warszawie, na próżno stara się swymi opowieściami przywołać pamięć ofiar. Nikt nie docenia jej starań, a ona sama jest postrzegana jako nieszkodliwa wariatka. Świat pozostaje głuchy na historię, którą opowiada Helena, więc podobnie jak Arachne popełnia ona samobójstwo i analogicznie do mitologicznej postaci zostaje przemieniona wprawdzie nie w pajaka, lecz w kotkę. Tym samym zostaje wyłączona z ludzkiego porządku. Wydaje się, że to cena, jaką Helena płaci z jednej strony za symboliczną, ale i realną utratę matki. Jej matce bowiem mimo starań nie udało się uratować żydowskiego dziecka, a to z kolei w istotny sposób wpłynęło na ocenę jej macierzyńskich „kompetencji”. Utrata nie swojego, lecz powierzonego dziecka spowodowała swoisty paraliż emocjonalny, który przyczynił się do odejścia

¹⁰⁵ K. SZCZUKA: *Przędki, tkaczki i pająki. Uwagi o twórczości kobiet*. W: *Krytyka feministyczna. Siostra teorii i historii literatury*. Red. G. BORKOWSKA, L. SIKORSKA. Warszawa 2000, s. 69.

od męża i pozostawienia swej „rodzonej” córki. Z drugiej strony przemiana w kota to manifestacyjne odejście od świata ludzi i przystąpienie do wspólnoty zwierząt, która pozostaje bardziej czuła niż wspólnota ludzka. Tym niemniej Helena pozostaje depozytariuszką śladu po matce, której udziałem było doświadczenie graniczne — utrata swego/nie swego dziecka. Jej córce pozostawiono obowiązek zaświadczenia o przeszłości.

W tym sensie *Kotka Brygidy* wpisuje się w narrację zainicjowaną przez Bożenę Keff w *Utworze o Matce i Ojczyźnie*, choć oczywiście trudno znieść rudymen tarne różnice między dwoma tekstami. O ile bowiem w utworze Keff matka jest polską Żydówką, która jako jedyna z całej rodziny przeżyła Holokaust i w związku z tym stała się

Nosicielką tragedii prywatnej, a także tragedii swojego narodu¹⁰⁶,

o tyle Brygida jest polską żałobną płaczką, której lament ma przypominać o tragedii żydowskich sąsiadów. Obie jednak swą macierzyńską powinność mogłyby ująć w ramy sennego fantazmatu:

śni mi się, że trzymam — stojąc na jakimś dworcu —
trzymam coś niedużego, jakby dziecko, może kilkuletnie,
ale to nie jest dziecko tylko kosmaty jakiś strzęp wrzeszczący,
wije się szarpie, kłaki poplamione krwią,
muszę to trzymać, chronić przed upadkiem, czemu muszę nie wiem,
to się stało jakoś z zaskoczenia; trochę mi niedobrze
i trochę mi żal. Tu jakby rana, przy niej krew na kłakach,
śmierdzi spalenizną, pręży się szarpie; ledwo to mogę utrzymać,
wrzeszczy ciągle, nie wiem kiedy nabiera powietrza,
ten wrzask mnie ogłusza oślepia. Skupiona i oszalała staram się
nie puścić,
o co chodzi, nie wiem, o coś co się stało [...] ¹⁰⁷.

Przywołane teksty wyraźnie ilustrują interesującą tendencję obecną w „literaturze czwartej”. Owa tendencja przejawia się w niepodważalnej obecności figury matki, generującej znaczenia bliskie stylistyce reprezentacji Zagłady, które sprowadzają się najczęściej do tropów śladu i pamięci. Po wielkiej obecnej pozostaje jedynie wielka nieobecna.

Z kolei brak matki jest „uniwersalnym” deficytem odczuwanym przez każdego młodego czytelnika, bez względu na jego wiek i życie-

¹⁰⁶ M. JANION, I. FILIPIAK: *Zmagania z Matką i Ojczyzną*. W: B. KEFF: *Utwór o Matce i Ojczyźnie*. Kraków 2008, s. 81.

¹⁰⁷ B. KEFF: *Utwór o Matce i Ojczyźnie...*, s. 5. Zachowałam oryginalną interpunkcję.

we doświadczenia. Biorąc pod uwagę perspektywę postpamięci, można stwierdzić, że w tekstach o stracie matki dochodzi do niezwykle istotnego przemieszczenia. To, co szczególnie wyraźnie zostało wyartykułowane w *Kotce Brygidy*, zdaje się więc mieć ogólniejszy wydźwięk. Współcześnie bowiem nie oczekuje się heroizmu opieki nad żydowskim dzieckiem, lecz obowiązku pamiętania o nim.

Trzeciemu lub nawet czwartemu pokoleniu czytelników urodzonych po Holokauście obca jest trauma dzieci przekazana im przez rodziców, którzy przeżyli Zagładę. Z racji swych doświadczeń generacja „osmalonych” potrzebowała zupełnie innych reprezentacji holokaustowych matek niż współcześni czytelnicy. Ich kontakt z rodzicami z reguły sprowadzał się do milczenia, które „pochłonęło przeszłość, całą przeszłość”¹⁰⁸. Z kolei ta cisza wymagała od drugiego pokolenia przepracowania, co znalazło swe odbicie w nieustannie powracającej figurze matki. Przestrzenią takich nawrotów jest oczywiście literatura bezprzymiotnikowa, która — jak w przypadku twórczości Magdaleny Tulli — stanowi ciągły powrót do centrum doświadczenia Zagłady: do postaci matki¹⁰⁹:

Moja matka ukrywała tajemnicę, więc nie lubiła się z niczego tłumaczyć przed obcymi ludźmi. Jej tajemnicą było coś, co przeżyła i czego nie chciałaby przeżyć po raz drugi, nawet we wspomnieniach. Niestety to coś zaczęło się o każdą z jej codziennych spraw jak kawał kolczastego drutu, nie wiadomo skąd przywleczony¹¹⁰.

Grażyna Lasoń-Kochańska dowodzi, że

Pozytywny wzorzec opowieści o matce i córce nie istnieje w literaturze dla dzieci i młodzieży co najmniej od bliżej nieokreślonych czasów powstania baśni o Kopciuszku. Niemal nie znajdziemy utworów o dobrej, dopełniającej relacji rodzicielki z córką, w której obie żyją w wynikającej z tej samej płci jedności, symbiozie¹¹¹.

Okazuje się, że kierowane do młodych odbiorców teksty podejmujące temat Zagłady nie poddają się temu uogólnieniu. Dziecko, a najczęs-

¹⁰⁸ N. FRESCO: *Remembering the Unknown*. „International Review of Psychoanalysis” 1984, vol. 11, s. 419.

¹⁰⁹ Warto tu wspomnieć choćby o najnowszej i szeroko dyskutowanej, wydanej w 2015 roku, książce Anny Janko *Mała Zagłada* dotyczącej pamięci „drugiego pokolenia”, przepracowującego traumę matki.

¹¹⁰ M. TULLI: *Szum*. Kraków 2014, s. 41.

¹¹¹ G. LASOŃ-KOCHAŃSKA: *Baśniowe dziedzictwo*. W: EADEM: *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecy repertuar tematyczny*. Słupsk 2012, s. 150.

cię córka, oraz jego żydowska czy polska, zastępcza matka wytwarzają niezwykłą więź, której trwałość i szlachetność nie licują z wojennymi regułami gry. W mikrowspólnocie, jaką budują matka z dzieckiem, nie ma miejsca na rywalizację dorosłej kobiety z dorastającą dziewczyną, ponieważ obie mają do wypełnienia zupełnie inne zadanie. Stawka wydaje się wysoka — chodzi wszak o przyszłość świata. Ich relacja w czasie Zagłady jest przecież jednocześnie skamieliną zaświadczącą o istnieniu starego przedwojennego porządku oraz załącznikiem nowego świata, który powstanie po hekatombie Holocaustu.

Postpamięć i zarządzanie przestrzenią

— Gdybym wiedział, że Polacy wybudują dookoła bloki, zaprojektowałbym pomnik zupełnie inaczej.

Rappaport Richard Yaffe

Święty krajobraz

Jarosław Marek Rymkiewicz w głośnej książce *Umschlagplatz* przypisuje tytułowemu miejscu niecodzienne znaczenie:

Umschlagplatz to nie tylko nazwa konkretnego miejsca przy ulicy Stawki w Warszawie. To także nazwa pierwszego terytorium duchowego lub nazwa losu: Umschlagplatz, czyli limbo, przedsionek śmierci, wejście do podziemia¹.

Przytoczona refleksja topograficzna włącza w przestrzeń miasta nie tylko symbolikę miejsca, lecz także pamięć przeszłości. Zatem nazywanie przestrzeni nie ogranicza się jedynie do nadawania jej symbolicznych sensów, ale przede wszystkim oznacza ich wpisywanie w żywą tkankę pamięci. Tym samym mapowanie przestrzeni wiąże się z nawarstwianiem rozmaitych znaczeń gromadzonych wokół jednego miejsca. Zatem Umschlagplatz był kiedyś — przed wojną — zwykłym placem przeładunkowym, ale — po wojnie — nabrał tragicznego znaczenia, ponieważ to właśnie stąd wywożono Żydów z warszawskiego getta do Treblinki.

Współczesny młody czytelnik, jeśli się orientuje w topografii Warszawy i ma odpowiednią wiedzę historyczną, przypisuje Umschlagplatzowi znaczenie nadane mu w czasie wojny, czasem zupełnie nie zdając sobie sprawy z faktu, że nazwę tego miejsca nadali naziści. Jeśli jednak Umschlagplatz pozostaje dla niego jedynie nazwą miejsca bez

¹ J.M. RYMKIEWICZ: *Umschlagplatz*. Gdańsk 1992, s. 39.

konotacji z przeszłością, to można przypuszczać, że również miasto postrzega jako przeźroczystą strukturę bez historycznych punktów orientacyjnych.

Takie czytanie przestrzeni daje literaturze niepowtarzalną szansę na zapełnianie białych plam na mapie pamięci, ponieważ może ona pełnić w edukacji „geografii przeszłości” niezwykle ważną funkcję. Literatura bowiem legitymizuje Halbwachsowy „święty krajobraz”, w którym zakotwiczone są symbole i zbiorowe wyobrażenia o przeszłości².

Okazuje się, że przestrzeń dla „literatury osobnej” stanowi szansę nie tyle na dyskurs dydaktyczny, ile na opracowanie spójnego projektu pamięci pozwalającego na międzypokoleniowe porozumienie. Aby jednak to nastąpiło, obie strony dialogu powinny uznać niepowtarzalność i ważność „świętego krajobrazu”, którego kodu młode pokolenie musi się dopiero nauczyć.

Dlatego też uważam, że teksty literackie dla niedorosłych czytelników wypracowały wspólnotą topikę przestrzeni Zagłady, uruchamiając przede wszystkim jej fantazmaty. Młode pokolenie zna więc fantasmagoryczną opowieść o przestrzeni, spod której czasami wyziera realna topografia miasta. Trudno jednak zarzucać pisarzom, że konkretną mapę miejsca przekształcają w symboliczną kartografię Zagłady. Chodzi przecież o to, aby literatura w odróżnieniu od podręczników historii czy geografii budowała uniwersalną, a tym samym „ludzką” narrację, która wciąż będzie oscylowała wokół konkretnych miejsc „świętego krajobrazu”. Problem polega na tym, że przybierze on strukturę palimpsestu łączącą przestrzeń żydowską i pożydowską.

Piękne kłamstwo

Opowieści o Zagładzie oparte są na kontraście między jasną, przedwojenną przeszłością a ciemnością getta, będącą przestrzenią cierpienia i śmierci. W zasadzie każda z opowieści przeciwstawia sielskie życie przed wojenną katastrofą ponurej egzystencji w getcie. Linie demarkacyjną obu przestrzeni wyznacza mur. Odgrywa on istotną rolę w periodyzacji czasu mieszkańców getta. Nie tylko dzieli przestrzeń, ale przede wszystkim jest cezurą dzielącą ich życie na to przed gettem i to w getcie.

² Zob. M. HALBWACHS: *Społeczne ramy pamięci*. Przeł. M. KRÓL. Warszawa 1969.

Fabuły prezentują dziecięcych bohaterów, którzy wraz z rodzinami zostają przesiedleni na teren getta. Ich wspomnienia sięgają czasów, kiedy mieszkali po aryjskiej stronie muru, a ta z kolei kojarzy im się ze słońcem, z wolnością oraz z życiem.

Bohaterka XY Joanny Rudniańskiej musi

opuścić swoje wielkie mieszkanie na ulicy Pięknej, niedaleko parku Ujazdowskiego, i przeprowadzić się do mieszkania dziadka i babci na ulicy Twardej, która to ulica znajdowała się w getcie³.

Język zdradza przestrzeń — zamiana ulicy Pięknej, położonej w luksusowej dzielnicy Warszawy w pobliżu parku, na Twardą musi być bolesnym doświadczeniem, tym bardziej że nowe lokum jest ciasne i co najważniejsze — należy do dziadków, za którymi dziewczynka nie przepada.

Szymon, główna postać *Wszystkich moich mam* Renaty Piątkowskiej, również doświadcza szokującej zmiany. Przedwojenna przestrzeń pozwalająca na beztroską zabawę zostaje brutalnie zastąpiona malutkim pokoikiem na poddaszu, w którym muszą się zmieścić cztery osoby. Jakby tego było mało, duże i wygodne mieszkanie ciotki zajęli Niemcy. Na oczach chłopca dokonuje się gwałt na przestrzeni należącej dotychczas do jego rodziny:

Duże mieszkanie cioci, z czterema pokojami i balkonem, zostało po drugiej stronie muru i bez pytania zamieszkała tam jakaś niemiecka rodzina. Cio-cia zdołała zabrać ze sobą tylko trochę ubrań, pierzynę i parę garnków⁴.

Więcej szczęścia ma Rafał, który przed wojną mieszkał wraz z rodzicami na Saskiej Kępie, a potem został przesiedlony do mieszkania dziadka w dzielnicy włączonej przez Niemców do getta. Choć był „u siebie”, to jednak został zmuszony do przeorganizowania nie tylko zajmowanej przestrzeni, lecz także myślenia:

Kiedyś wszystkie pokoje i kuchnia w naszym mieszkaniu należały do Dziadka. Gdy sobie dziś o tym myślę, wydaje mi się to całkowicie nieprawdopodobne, bo pokoje są trzy — po co właściwie jednemu człowiekowi tyle miejsca? [...] Teraz w największym pokoju mieszka pani Brylant z mężem i dwoma synami oraz szwagierką. [...] W drugim pokoju mieszka pan Boc, jego dwie siostry, dzieci tych siostr i jeszcze kuzyn. Dzieci jest czworo i są

³ J. RUDNIAŃSKA: XY. Ilustr. J. AMBROŻEWSKI. Warszawa 2012, s. 22.

⁴ R. PIĄTKOWSKA: *Wszystkie moje mamy*. Ilustr. M. SZYMANOWICZ. Łódź 2013, s. 13.

w różnym wieku. [...] W kuchni mieszka pani Aniela, nauczyciela. [...] My z Dziadziem mieszkamy w najmniejszym pokoju [...].⁵

Wyliczenie oraz hiperbola wydają się dominować w stylistyce kreującej przestrzeń getta. Budują poczucie ciasnoty, ograniczenia oraz zamknięcia. Wszystkie te cechy przypominają, że miejsce, w którym znaleźli się bohaterowie, jest im zupełnie obce, bo choć topograficznie zostało już oswojone, to przecież nigdy nie będzie należeć do porządku naturalnej przestrzeni. Powstało bowiem w wyniku opresji, a to oznacza, że siłą wpisano je w pejzaż miasta. Dodatkowo obcość getta podkreślają jego niemieckie nazwy:

No i to miejsce! Okropne! Niemcy resztę świata odgradzili drutem kolczastym! Zamknęli wszystkich Żydów. Nie, inaczej, świat został podzielony na dwie części, ich część nazywa się Litzmannstadt Ghetto i nie można z niego wyjść. [...]

— A co to jest w takim razie Litzmannstadt?

— Niemcy wymyślili tę nazwę. Mieli takiego generała, który tu walczył w 1914 roku, Karla von Litzmanna. I tak go postanowili uhonorować, zmienili miastu nazwę z Łodzi na Litzmannstad — miasto Litzmanna⁶.

Działania wokół gettoizacji przestrzeni czynią z gestu stwarzania karykaturę motywu genezyjskiego, wszak celem stwarzania jest powoływanie nie dobra i piękna, lecz zła i brzydoty. Otoczenie odsłania przecież intencję jego kreatora. Barbara Engelking, analizując kategorię czasu w getcie, wprowadziła termin „sytuacji abisalnej”, w której dochodzi do odsłonięcia przerażającej człowieka otchłani⁷. W jej obliczu oczywistym jest, że skoro istnieje *sanctum*, czyli doświadczenie Bożej dobroci w drugim człowieku, to na drugim jego biegunie sytuuje się *samaelantum* — przecucie obecności Szatana w obcowaniu z drugim człowiekiem⁸. Getto jest więc tworem szatańskim, toteż *samaelantum* przestaje być przecuciem, a staje się konkretnym doświadczaniem zła pod wpływem opresyjnej przestrzeni, stworzonej przez człowieka dla swego bliźniego.

Kontrast między beztroską życia przed przesiedleniem do getta a pobytem w zamkniętej dzielnicy jest więc jednym z kluczowych chwytów stosowanych w budowaniu dziecięcego *imaginarium* Zagłady. Nietrud-

⁵ M. SZCZYGIELSKI: *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz*. Ilustr. D. DE LATOUR. Warszawa 2014, s. 17, 19, 20, 21.

⁶ D. COMBRZYŃSKA-NOGALA: *Bezsensowność Jutki*. Ilustr. J. RUSINEK. Łódź 2012, s. 4.

⁷ B. ENGELKING: *„Czas przestał dla mnie istnieć...”. Analiza doświadczenia czasu w sytuacji ostatecznej*. Warszawa 1996, s. 11.

⁸ Ibidem, s. 176.

no zrozumieć dlaczego. Utrata domu, nostalgia za miejscem szczęśliwym to uniwersalne narracje, znoszące granice czasowe. Współczesny czytelnik z łatwością może się z nimi utożsamić.

Cena, jaką przychodzi płacić za zniwelowanie różnic w Innym, jest jednak dość wysoka. Literatura bowiem pragnie doprowadzić do wzruszającego aktu empatii, polegającego na zawłaszczeniu żydowskiego bohatera przez współczesnego czytelnika, który w historii o utracie domu, wypędzeniu czy przesiedleniu z powodzeniem może umieścić siebie. Nie trzeba bowiem wielkich kompetencji kulturowych, aby zrozumieć, czym może być utrata domu i lęk przed nieznanym. Praktyka postpamięci wykorzystuje tę topiczną łatwość, aby wczytać w świadomość młodego pokolenia holokaustowe narracje.

Tymczasem przecież jasna i piękna żydowska przestrzeń utracona w wyniku wojny jest wyraźnie mitologizowana, podobnie zresztą jak przeszłość⁹. Oba przypisuje się nieco na wyrost obce im kategorii, które w wypadku „literatury osobnej” sugerują, że w przeszłości przestrzeń miała demokratyczny charakter. Oznaczałoby to, że kiedyś w jednej przestrzeni zgodnie egzystowali żydowscy i nieżydowscy mieszkańcy Warszawy¹⁰. Warto tu więc przypomnieć, że przed wojną ogromna większość żydowskich mieszkańców stolicy, szczególnie tych niezasymlowanych, zajmowała dzielnice, które gojom, mieszkańcom wielkiego miasta, kojarzyły się z brzydotą i nędzą.

Najlepiej chyba specyfikę tych miejsc oddaje tytuł zbioru reportaży z Muranowa Wandy Melcer wydanych w 1936 roku. W *Czarnym Łądzie Warszawie* autorka relacjonuje swe wyprawy do żydowskiej dzielnicy:

⁹ O współczesnych efektach tej mitologizacji pisze Elżbieta Janicka. Przypomina projekt domu stworzonego przez Jakuba Szczęsnego, który postanowił przywrócić pamięć pożydowskiej przestrzeni. Zaprojektował i wykonał Dom Kereta umieszczony w szczelinie między kamienicą a blokiem na skrzyżowaniu ulic Chłodnej i Żelaznej w Warszawie. Projekt miał przypominać o Żydach ukrywających się podczas okupacji oraz wpisać pamięć o Zagładzie w przestrzeń miasta. Zaproszenie na otwarcie domu przyjął Etgar Keret, popularny prozaik izraelski, którego rodzice byli związani z Polską. Janicka w pozorowanej gościnności gospodarza dostrzega gesty podszyte poczuciem wyższości i hipokryzją: „Ważne jest, że scena dobrze wygląda i pasuje do wszystkiego. Sprawdza się także przy Żelaznej. Oto gospodarz uroczyście przecina wstęgę i przyjmuje gościa, który zawitał w jego progi. Nie dość, że udziela schronienia znękanemu wędrowcowi, to jeszcze występuje wobec niego z darem. [...] Jak doniosła prasa, pisarz został namaszczonej na opiekuna, ambasadora i użytkownika domu. [...] W tym sensie Keret House stanowi część szerszego zjawiska, które można określić mianem przemocy filosemickiej”. E. JANICKA: *Kryjówka w wersji demo*. „Autoportret. Pismo o Dobrej Przestrzeni” 2013, nr 4 (43), s. 55.

¹⁰ Doskonale żydowskie dzielnice, a także ulice getta opisuje Jacek Leociak. Zob. J. LEOCIĄK: *Spojrzenia na warszawskie getto*. Warszawa 2011.

Nieliczne gazowe latarnie nie oświetlają właściwie ulicy, tylko produkują pewien skąpy wymiar światła, który koncentrują oszczędnie w postaci kręgu na paru flizach chodnika. Patrzeć się poza tem światłem, jest jeszcze ciemniej, jak w świetle mijających reflektorów, których właściwym celem jest znaleźć i oślepić. [...] Jak we wszystkich domach tej dzielnicy, schody są potwornie brudne i potwornie ciemne, idąc, trzymam się śliskiej z brudu poręczy, która, wyczuwam to przez rękawiczkę, pomalowana jest olejno¹¹.

O zupełnej odrębności żydowskich dzielnic sygnowanych przede wszystkim ubóstwem przekonująco pisze Jan Błoński. Przypomnę:

Dlaczego Polska uważana była kiedyś za żydowski raj, *paradisus Judeorum*? Ponieważ Żydzi mogli tam żyć bardziej osobno niż gdzie indziej. Zwłaszcza na wschód od Wisły, gdzie Żydów było najwięcej, struktura społeczna była nieścista, kontakty z chrześcijanami ograniczone i wyspecjalizowane, zaś obfitość przestrzeni i całkowita autonomia wewnętrzna społeczności żydowskiej sprawiały, że sztetl, będąc przecież gettem, był zarazem miejscem swobody i swojskości¹².

Okazuje się więc, że wzajemne sąsiedztwo Polaków i Żydów, luksusowe mieszkania w dobrych dzielnicach Warszawy, choć z pewnością nie stanowią jedynie literackiego wymysłu, to jednak w dużej mierze są efektem funkcjonowania topicznych narracji o Zagładzie, podyktowanych potrzebą generowania empatii czytelników. O ile w przypadku czytelnika dziecięcego taki zabieg jest zrozumiały, o tyle jego obecność w narracjach kierowanych do dorosłego odbiorcy budzi uzasadniony sprzeciw.

Przykładem mitologizacji polsko-żydowskiego sąsiedztwa jest, według Elżbiety Janickiej i Tomasza Żukowskiego, film Jolanty Dylewskiej *Po-lin. Okruchy pamięci* z 2008 roku, który miał przekonać, że Polska nie musi być kojarzona jedynie z historiami o Jedwabnem czy z upiornością „złotych żniw”. Jednak zdaniem badaczy, obraz jest przykładem przemocy filosemickiej, w ramach której dochodzi do połączenia dwu narracji: polskiej oraz żydowskiej, w jedną, choć tak naprawdę nigdy nie były one sobie bliskie. Autorzy, wnikliwe analizując ujęcia, konstatują:

¹¹ W. MELCER: *Czarny Łąd Warszawa*. Warszawa 1936, s. 50.

¹² J. BŁOŃSKI: *Polak-katolik i katolik-Polak. Nakaz ewangeliczny, interes narodowy i solidarność obywatelska wobec zagłady getta warszawskiego*. W: IDEM: *Biedni Polacy patrzą na getto*. Kraków 2008, s. 72. Więcej o podziałach przestrzeni pisałam w rozdziale *Mikronarracje z obrzeży Zagłady*.

Wprowadzenie kategorii „strażnika pamięci” i „świadka” pozwala zasugerować wspólnotę polsko-żydowską i z występujących Polaków zrobić kogoś, kto z nadania samych Żydów pieczołowicie strzeże pamiętek po nich, dochowując tym samym lojalności danej sąsiadom. Polacy okazują się godnymi spadkobiercami żydowskiego dziedzictwa. Rozumiemy teraz, dlaczego to, co polskie, i to, co żydowskie, współistnieje w pełnej harmonii¹³.

Literatura dla młodych czytelników jest raczej wolna od takich ironicznych konkluzji, a współistnienie polsko-żydowskie wydaje się czymś niezbywalnym, choćby dlatego, że jest wprzęgnięte w narracje o rozpadzie wspólnoty.

Jedną z piękniejszych scen takiej koegzystencji czytelnik znajdzie w *Kotce Brygidy* Joanny Rudniańskiej. Autorce udało się w tej scenie pokazać opresyjność utworzonego w przeszłości getta i przetransponować ją do skali „mikro”, a ściślej: do mieszkania po aryjskiej stronie, by uczynić z niej doświadczenie polskiego dziecka. Oto na święto Trzech Króli matka Heleny zaprosiła swych żydowskich znajomych. W tym gronie znalazła się również jej najlepsza przyjaciółka, elegancka i piękna pani Róża. Helena wymyka się z pokoju, aby poprzytulać się do białego futra Róży:

Wtuliła twarz w mięciutkie, puchate futro i wyobrażała sobie, że to wielki syberyjski tygrys, bardzo miły i oswojony. I wtedy wyczuła kawałek materiału na rękawie. Zapaliła światło. To była opaska z niebieską gwiazdą¹⁴.

Scena jest wariacją na temat zmian, jakie zajądą w przestrzeni. Są one na tyle poważne, że nie dotyczą jedynie topografii miasta, ale przenikają do wszystkich sfer życia, nawet tych najbardziej prywatnych. Luksusowy płaszcz jest reminiscencją sielankowej przeszłości, kojarzonej z bezpieczeństwem, stąd dziecięca potrzeba wtulenia się w miękkie i ciepłe futro. Ale choć Helena powtarza gest baśniowych bohaterów — Kaja z *Królowej Śniegu* czy Łucji z *Lwa, czarownicy i starej szafy* — to jednak wojenna rzeczywistość okazuje się zbyt ekspansywna, aby można było o niej zapomnieć. Opaska jest więc nie tylko stygmatem opresji, lecz także metonimią muru, który oddziela, przeszkadza i uniemożliwia. Na razie stanowi dla dziewczynki jedynie sygnał istnienia jakiegoś niezrozumiałego podziału, choć, jak się niedługo okaże, opaska antycypuje przekroczenie przez Helenę granicy oddzielającej getto od reszty świata.

¹³ E. JANICKA, T. ŻUKOWSKI: *Przemoc filosemicka*. W: *PL: Tożsamość wyobrażona*. Red. J. TOKARSKA-BAKIR. Warszawa 2013, s. 53.

¹⁴ J. RUDNIAŃSKA: *Kotka Brygidy*. Lasek 2007, s. 46.

Jak widać, przestrzeń zajmowana przed wojną przez Żydów i nie-Żydów została podzielona jedynie fizycznie. Wzniesiony mur nie przeszkodził wszakże w symbiozie polsko-żydowskiej, której wielowiekowa historia stanowi formę zobowiązania wobec żydowskich sąsiadów.

Filosemicka postpamięć

Jak wiadomo, niebagatelną rolę w przypominaniu przeszłości odgrywają praktyki związane z pamięcią kulturową, oznaczającą

charakterystyczny dla każdej społeczności i epoki zasób ponownie używanych tekstów, wyobrażeń i rytuałów, w których pielęgnuje, stabilizuje i przekazuje ona [pamięć kulturowa — M.W.D.] wyobrażenie o sobie samej, dzieloną zbiorowo wiedzę przeważnie (choć niekoniecznie) o przeszłości, na której grupa opiera świadomość swojej jedności i swoistości¹⁵.

„Historyczność” Zagłady twórcy mogą wykorzystać w co najmniej dwojaki sposób. Z jednej strony, aby przybliżyć czytelnikowi skomplikowaną przeszłość, pisarze będą polaryzować postawy bohaterów, co z pewnością wpłynie na stopień czytelności pewnych wydarzeń, ale jednocześnie nieco uprości ogląd historii. Z drugiej strony niektórym opowieściom z pewnością uda się uniknąć niebezpieczeństwa „młyna Holokaustu”¹⁶, a co za tym idzie — stygmatyzacji wydarzeń i bohaterów. Ta druga tendencja będzie szczególnie popularna wśród twórców wywodzących się z „drugiego” czy nawet „trzeciego pokolenia” po Zagładzie. To właśnie ich opowieści wyposażają młodych czytelników w pamięć protetyczną¹⁷.

To oczywiście, że abstrakcyjność pamięci, szczególnie tej protetycznej, czyli od nowa stwarzanej i przekazywanej, domaga się przestrze-

¹⁵ J. ASSMANN: *Pamięć zbiorowa i tożsamość kulturowa*. Przeł. S. DYROFF, R. ŻYTYNIEC. „Borussia” 2003, nr 29, s. 16.

¹⁶ Określenie Dominicka LaCapry. Zob. D. LACAPRA: *Pisanie historii, pisanie traumy*. Przeł. A. REJNIK-MAJEWSKA. W: *Pamięć Shoah. Kulturowe reprezentacje i praktyki upamiętniania*. Red. T. MAJEWSKI, A. ZEIDLER-JANISZEWSKA. Współpr. M. WÓJCIK. Łódź 2009, s. 499–528.

¹⁷ Pamięć protetyczna nie jest wrodzona, lecz nabyta (zapośredniczona) dzięki obcowaniu z reprezentacjami jakiegoś wydarzenia. Zob. A. LANDSBERG: *Pamięć protetyczna*. Przeł. M. SZEWCZYK. W: *Antropologia kultury wizualnej. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. I. KURZ, P. KWIATKOWSKA, Ł. ZAREMBA. Warszawa 2012.

ni, w której mogłaby zaistnieć, sama zaś przestrzeń staje się kategorią, w której pamięć może się swobodnie realizować.

Wydaje się, że właśnie w takie relacje została wpisana literacka przestrzeń getta „realizowana” w tekstach dla młodych czytelników. Jako element geografii wyobrażonej, posługuje się ona literackimi reprezentacjami przestrzeni po to, aby wypracować *imaginarium* Zagłady, kategorii tak istotnej w budowaniu spójności postpamięci¹⁸. Zatem to oczywiste, że literatura dla dzieci przejmuję klisze literatury uniwersalnej, której głównym tematem jest Holokaust, choć dokonuje ona przecieć swoistej „cenzury” tematów i obrazów. Mimo wielu różnic wspólnym mianownikiem pejzażu getta wpisanego w oba obszary literackie pozostaje naznaczona głodem i strachem zamknięta przestrzeń z ważnymi punktami orientacyjnymi w topografii miasta — ulicami Stawki, Lesznem, Miłą, Karmelicką czy Krochmalną (w Warszawie) i Bałutami (w Łodzi).

Niemniej jednak żydowska przestrzeń sygnowana przez getto w tekstach dla niedorosłych odbiorców podlega swego rodzaju manipulacji, która wpływa na kształtowanie narracji historycznej wdrutowywanej w świadomość współczesnego pokolenia. Wydaje się, że jest ona efektem pewnych, zresztą zrozumiałych, uproszczeń, bez których postpamięciowa narracja byłaby trudna do przyswojenia. Istnieje także zagrożenie, że twórcy, chcąc przede wszystkim przekazać dramatyczną sytuację zamknięcia w getcie, zestawiają ją z wyidealizowaną przestrzenią sprzed powstania getta. Czytelnik otrzymuje więc następujący przekaz: przed wojną stosunki polsko-żydowskie układały się lepiej niż poprawnie, czego dowodem byłyby wspólna przestrzeń zajmowana przez jedną polsko-żydowską społeczność.

Wydaje się jednak, że określenie „stosunki polsko-żydowskie” w kontekście postpamięci generowanej w „literaturze osobnej” jest nadużyciem, ponieważ przedstawiona w niej wspólnota Polaków i Żydów cechuje się takim stopniem zintegrowania, że żydowskie dzieci dopiero po wydanym przez Niemców nakazie, zmuszającym Żydów do zamieszkania w getcie, dowiadują się, że są wyznania mojżeszowego. Można więc zaryzykować twierdzenie, że w odniesieniu do takiej koncepcji społeczeństwa i wspólnoty można mówić nie bez złośliwości o relacjach nie polsko-żydowskich, lecz polsko-polskich. Ten monolit

¹⁸ Postpamięć oznacza pamięć odziedziczoną, którą dysponuje tak zwane drugie pokolenie. Przejmując pamięć po swych przodkach — generacji, którą dotknęła trauma. „Osmaleni” (termin Irit Amiel — zob. I. AMIEL: *Osmaleni*. Warszawa 1999), czyli potomkowie, włączając pamięć o doświadczeniu swych przodków w rejestr wspomnień, odczuwają je jako własne. Zob. M. HIRSCH: *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*. Cambridge 1997.

kulturowy zostanie zniszczony dopiero wskutek utworzenia getta, które dzieli członków wspólnoty na Polaków i Żydów.

W takiej narracji obcymi i zupełnie niezrozumiałymi elementami są antysemityzm oraz jego personifikacja — szmalcownik. Trzeba przyznać, że literatura dla dzieci dość często podejmuje ten wstydlivy temat. Oczywiście, szmalcownikom przeciwstawia się szlachetnych bohaterów, którzy z narażeniem życia ratują Żydów. Taka przeciwwaga jest zdecydowanie uzasadniona, ponieważ „literatura czwarta” mimo że podejmuje temat Zagłady, wciąż musi mieć na uwadze wrażliwość młodego odbiorcy i jego potrzebę wiary — jeśli nie w zwycięstwo dobra nad złem, to już na pewno w istnienie dobra równoważącego zło.

Szmalcownik, choć jest Polakiem, wydaje się pochodzić z zupełnie „innego świata”, trudno go bowiem wpisać w wyidealizowaną przedwojenną polsko-polską wspólnotę. Jest zatem jakimś wytworem wojennej hekatombi, która, jeśli uznać ją za etap wątpliwej ewolucji dziejów, stworzyła nowy gatunek, jakiego do tej pory nie było. Zatem figura szmalcownika oraz przejawy antysemityzmu pojawiają się nagle — wraz z przemieszczaniem się Żydów w przestrzeni. Zniszczenie wspólnoty, zamknięcie Żydów w getcie czy nieludzkie ich traktowanie przez Niemców wyzwalają również w ich dotychczasowych polskich sąsiadach mechanizmy, o które do tej pory nikt ich nie podejrzewał:

— To jedno, co dobrego zrobił Niemiec, to zamknął Żydów. Za dużo ich tu było. Nasi nie mieli takiego porządku. A jakby wcześniej zrobili getto, to i wojny by nie musiało być — mówiła pani Szewczykowa, gdy w niedzielę przychodziła do Stańci.

— Co racja, to racja — potakiwała Stańcia.

— Ale szkoda, że nie ma pana Kamila — wtrąciła się Helena.

— Oj, szkoda. To był grzeczny człowiek. Nawet mi kwiaty przynosił na Stanisławy.

— Żyd, a wiedział, kiedy Stanisławy — dziwiła się Szewczykowa¹⁹.

[...] Niech pani tego kogoś tu zaraz zawoła, już ja tej zarazie powiem, gdzie jej miejsce, za tymi murami, tam, gdzie się paliło, a nie u porządnym ludzi²⁰.

Ale winą za tę nagłą przemianę zostaje obarczona wojna, a nie wątpliwej „bliskości” przedwojenne stosunki polsko-żydowskie, wyrażające się przecież w niezwykle upokarzających formach polskiej opresji wobec żydowskiej społeczności jak *numerus clausus* czy getto ławkowe.

¹⁹ J. RUDNIAŃSKA: *Kotka Brygidy...*, s. 55.

²⁰ I. LANDAU: *Ostatnie piętro*. Ilustr. J. RUSINEK. Łódź 2015, s. 81.

Gry z przestrzenią

Pomijając jedynie zasygnalizowany problem filosemityzmu przedwojennej przestrzeni, jaką zajmowało polsko-żydowskie społeczeństwo, dostrzegam dwa podstawowe obszary, w których obrębie dokonuje się postpamięciowa narracja kierowana do młodego pokolenia. Rozpada się ona na dwie części — przestrzeń żydowską (getto) oraz powojenną przestrzeń żydowską.

Przestrzeń żydowska

W rozdziale dotyczącym kreowania w literaturze dla dzieci i młodzieży postaci Janusza Korczaka zaznaczyłam, że przestrzeń Zagłady — z pominięciem obozu koncentracyjnego, raczej nieobecnego w polskiej literaturze dla dzieci — najsilniej jest reprezentowana przez ghetto, miejsce ciągłego ścierania się strategii i taktyk²¹.

Dla porządku wywodu krótko przypomnę wcześniejsze ustalenia. Na podstawie *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku* Anny Czerwińskiej-Rydel można uznać, że Stary Doktor jako taktyk dokonuje prze-mieszczania struktury Domu Sierot. Przeorganizowanie przestrzeni budynku polega na zamurowaniu okien od ulicy w taki sposób, aby uniemożliwić dzieciom kontakt z codziennością, a także na posadzeniu kwiatów w doniczkach, mimo że pomysł hodowania pelargonii w miejscu, w którym umierało się z głodu, wydawał się czymś absurdalnym. Janusz Korczak stosuje zmienne taktyki wobec obowiązujących i opresyjnych strategii²², których depozytariuszami są Niemcy.

²¹ Chodzi o klasyfikację form działania i oddziaływanie. Strategie należące do przestrzeni władzy i instytucji mają charakter opresyjny i pozwalają na podporządkowanie jednostek. Natomiast taktyki są stwarzane przez jednostki, a ich celem jest zmiana lub rozluźnienie reguł obowiązujących strategii. Por. M. DE CERTEAU: *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Przeł. K. THIEL-JAŃCZUK. Kraków 2008.

²² Interesujące w tym kontekście wydają się wspomnienia Heleny Karmon, mieszkanki przedwojennego Będzina, absolwentki Żydowskiego Gimnazjum Koedukacyjnego im. Szymonostwa Fürstenbergów, która po wojnie wyemigrowała do Izraela. Karmon przypomina o wizycie Korczaka w będzińskim sierocińcu, której świadkami byli również zaproszeni na spotkanie z nim uczniowie „Fürstenberga”. Z jej relacji wynika, że dzieci z sierocińca zostały ustawione pod ścianami, natomiast zaproszeni uczniowie renomowanej szkoły zasiedli na przygotowanych wcześniej krzesłach. Korczak po wejściu na salę przeorganizował przestrzeń,

Szczególnie jednak interesującym zjawiskiem w literaturze dla dzieci jest relacja bohatera dziecięcego uwikłanego w przestrzeń Zagłady. O ile Korczak to osoba dorosła, pedagog cieszący się zasłużonym autorytetem, o tyle dziecko w tej przestrzeni stanowi figurę podwójnego wykluczenia: jest małe, bezbronne, często osierocone, a na dodatek nosi stygmat — gwiazdę Dawida. Wszystko to sprawia, że ma ono zupełnie inny od dorosłego ogląd rzeczywistości. Jako wykluczone, zajmuje przestrzeń, która staje się (nie)miejscem²³ wytyczonym przez strategów na oficjalnej (totalitarnej) mapie miasta²⁴.

„Praktykowanie” przestrzeni getta przez takich bohaterów odbywa się w co najmniej dwóch aspektach, których opis wymaga sięgnięcia po Heideggerowskie metafory lasu i prześwitu oraz kategorie bytów i bycia²⁵. Pierwszy tych aspektów podkreśla „ciągłość” przestrzeni getta — jego fasada jest spójna, podobnie jak Heideggerowska ściana lasu, choć przecież zdarzają się na niej pęknięcia — prześwity, z których wyziera inny świat. To właśnie on stanie się kierunkiem ucieczki z getta. Wyrwa w „tekście” — murze getta — jest bramą do lepszego świata, często od nowa odkrywanego przez uciekinierów. Taki zabieg można odnotować w *Arce czasu* Marcina Szczygieskiego²⁶, we *Wszystkich moich mamach* Renaty Piątkowskiej²⁷ — opowieści o żydowskim chłopcu uratowanym przez Irenę Sendlerową, w *Bezsensowności Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali²⁸, historii żydowskiej dziewczynki wyprowadzonej z łódzkiego getta, czy w *XY* Joanny Rudniańskiej — historii żydowskich bliźniaczek.

a mianowicie zaprosił wychowanków Domu Dziecka na podest, ci usiedli wokół niego, a Stary Doktor rozpoczął prelekcję. Rozmowa z Karmon przeprowadzona w Nazarecie 10 listopada 2014 roku.

²³ Termin „(nie)miejsce” nie jest nawiązaniem do „nie-miejsca” zdefiniowanego przez Marca Augé, o którym zresztą dalej piszę. Oznacza raczej przestrzeń powstałą w wyniku przyjęcia pewnej strategii, również skazanej na zagładę. Jest ono utrzymywane dzięki ciągłym zmianom taktyk. Tak więc plany wobec „nie-miejsca”, choć przecież istniejącego na oficjalnym planie miasta/getta, zmierzają do zatarcia po nim śladu, co z kolei przyczynia się do wygenerowania jeszcze jednego rodzaju przestrzeni pamięci — palimpsestu. Zob. np. B. CHOMĄTKOWSKA: *Stacja Muranów*. Wołowiec 2012.

²⁴ Nieco inne relacje między przestrzenią a bohaterem zachodzą w tych opowieściach o Zagładzie, w których główną postacią jest dziecko nieżydowskie, na przykład w *Kotce Brygidy* Joanny Rudniańskiej, *Wojnie na Pięknym Brzegu* Andrzeja Marka Grabowskiego.

²⁵ Zob. M. HEIDEGGER: *Drogi lasu* Przeł. J. GIERASIMUK. Warszawa 1997. Por. *Bauman/Bałka*. Red. K. BOJARSKA. Warszawa 2012.

²⁶ Zob. M. SZCZYGIELSKI: *Arka czasu...*

²⁷ Zob. R. PIĄTKOWSKA: *Wszystkie moje mamy...*

²⁸ Zob. D. COMBRZYŃSKA-NOGALA: *Bezsensowność Jutki*. Łódź 2013.

Drugi aspekt praktyk związanych z przestrzenią getta dotyczy tożsamości głównego bohatera. Jeśli nie jest Żydem i mieszka po aryjskiej stronie muru, to zostaje wyposażony w zupełnie inny ogląd rzeczywistości. Jej charakterystyczną cechą stanowi ciągłość sygnowana przez Heideggerowski las, w którym pojawiające się prześwitły odsłaniają prawdę. Najczęściej ujawnia się ona wskutek niespodziewanego wtargnięcia w przestrzeń getta. Tak się dzieje w jednej ze scen powieści *Kotka Brygidy* Joanny Rudniańskiej²⁹, kiedy główna bohaterka razem z ojcem przejeżdża tramwajem przez warszawskie getto. To, co tam widzi, właśnie w prześwitach oficjalnej narracji, całkowicie ją zmienia. Odsłonięcie prawdy może nastąpić również dzięki pojawieniu się w „bezpiecznym” aryjskim świecie znaku z tamtej strony muru. Znowu przykładu dostarcza *Kotka Brygidy*. W nieżydowskim domu zjawiają się postaci ze świata po drugiej stronie muru: pan Kamil, żydowska dziewczynka, której nie udaje się uratować, i w końcu tytułowa kotka Brygidy.

Ciągłość muru

Wszystkie wymienione teksty czynią z muru lub drutu kolczastego oddzielającego getto swoisty lejtmotyw gettovej narracji. W pokonaniu bariery, jaką stwarza mur, można widzieć symboliczne wyjście z biblijnego domu niewoli, które choć nie jest równoznaczne z ocaleciem, to jednak zwiększa szansę na przeżycie. Dziecko wychodzące z getta jest z jednej strony narażone na niebezpieczeństwo rozpoznania, a więc wchodzi w przestrzeń, w której prowadzi swego rodzaju grę o przetrwanie wytrzymującą porównanie z polowaniem na zwierzęta, z drugiej — poraża je piękno aryjskiej strony³⁰, która mimo wojny zdaje

²⁹ Zob. J. RUDNIAŃSKA: *Kotka Brygidy...*

³⁰ Opresyjność gettoowego doświadczenia polegała między innymi na ograniczonej przestrzeni, jaką zajmowali przesiedlani Żydzi. Dzieciom próbowano wytłumaczyć, czym jest wolna przestrzeń, jak wygląda las czy zwierzęta: „Matka w getcie próbuje wytłumaczyć dziecku, co to jest dal. Dal, powiadają, to tak jak za Lesznem. To puste pole, a pole to taki duży teren porośnięty trawą albo zbożem, i jak się stoi pośrodku, to nie widać początku ani końca”. D. ACKERMAN: *Azyl. Opowieść o Żydach ukrywających się w warszawskim zoo*. Przeł. O. ZIENKIEWICZ. Warszawa 2009, s. 134. Władysław Szlengel w znanym wierszu *Rozmowa z dzieckiem* wskazuje ograniczenia, jakim podlegają dzieci przebywające w getcie. Jako że przysłowki określające przestrzeń („daleko”) i czas („dawno”) wyszły z użycia, najmłodszy egzystują w świecie bez przeszłości i przyszłości. Zob. W. SZLENDEL: *Rozmowa z dzieckiem*. W: „Pieśń ujdzie cało...”. *Antologia tekstów o Żydach pod okupacją niemiecką*. Oprac. M. BORWICZ. Lublin 2012, s. 179.

się w przeciwieństwie do getta normalnym, a dzięki temu cudownym światem.

Wydaje się, że pisarze, nawiązując do świadectw uciekających z getta, dokonują literackiego podrasowania jednego z głównych toposów Zagłady, tak aby przypominał przejście do cudownej krainy znane młodemu czytelnikowi choćby z *Piotrusia Pana*, cyklu narnijskiego czy *Niekończącej się opowieści*. Jednocześnie strach przed denuncjacją skutecznie osłabia zachwyt nad wolnością. Lęk i porażenie pięknem — te dwa afekty dominują w kreacji doświadczania aryjskiej strony:

Tkwili w zatłoczonym słonecznym wagonie, a czuły się jak na widelcu, aż ciarki przechodziły po plecach. Pasażerowie nie mieli przy sobie żadnych garnków na zupę, co wydawało się Jutce bardzo dziwne. Starszy człowiek, przy którego miejscu stały, od dłuższego czasu przyglądał się im badawczo. [...]

Jutka rozejrzała się wokół. Wszędzie było tyle drzew, że te największe trochę ją przeraziły szumem liści, bo był wietrzny wrześniey dzień. Chodnikiem biegł pies i merdał ogonem. Jutka wiedziała, że to coś znaczy, ale nie widziała, czy to dobrze, czy źle. Stanęła zaskoczona, aż Estera pociągnęła ją niecierpliwie za sobą. Gdzieś daleko piał kogut. TU było zupełnie inaczej niż TAM³¹.

Wyszła z krzaków na trawnik, obok był przystanek tramwajowy, a dookoła miasto, zwykłe miasto w letni wieczór, gdy zaraz ma zająć słońce. Po chodnikach chodzili spokojni, odświętnie ubrani ludzie, pewnie to była niedziela. Hania X pomyślała, że wszyscy poznają, że uciekła z getta, i na pewno znajdzie się ktoś, kto odda ją niemieckiej policji. Stanęła i nie wiedziała, co ma robić, i nagle wpadło jej do głowy, że może przecież udawać tamtą, swoją siostrę, która nigdy nie była w getcie. Poszła więc chodnikiem wyprostowana i uśmiechnięta, wymachując czarną torebką mamy³².

Z uwagi na fakt, że w *Arce czasu* Szczygielskiego buduje się niemalże kompletną narrację wykorzystującą topikę przestrzeni getta, włączając w nią dom, mur, kryjówkę, wolną przestrzeń oraz czas, skupię się przede wszystkim na tej powieści.

Oto bowiem dziecięcy bohater, wykluczony ze względu na swą żydowskość i dodatkowo porzucający getto, stawia się w Heideggerowskiej sytuacji „ek-sistencji”, którą filozof definiuje jako stanie poza sobą, wykraczanie ku prawdzie bycia³³. Człowiek, porzucając byty, decyduje

³¹ Ibidem, s. 78 i 80.

³² J. RUDNIAŃSKA: XY..., s. 22.

³³ Zob. M. HEIDEGGER: *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*. Oprac. K. MICHAŁSKI. Przeł. K. MICHAŁSKI, K. POMIAN, M.J. SIEMEK, J. TISCHNER, K. WOLICKI. Warszawa 1977. Warszawa 1977, s. 89.

się na ek-statyczne zamieszkanie w pobliżu bycia. Tej decyzji towarzyszy trwoga, którą Heidegger tłumaczy porzuceniem pewności, jaką daje znana nam rzeczywistość. Pozostaje więc już tylko „czyste bycie”, które o nic nie może się oprzeć³⁴.

Historia Rafała z *Arki czasu* Marcina Szczygielskiego stanowi doskonały przykład nałożenia dwóch sfer przestrzeni i egzystencji, decyzja o przejściu przez prześwit w „murze” getta jest wszak równoznaczna z porzuceniem egzystencji na rzecz „ek-sistencji”.

Na początku jednak getto jest dla chłopca domem, choć Rafał momentami przypomina sobie to, co było nim kiedyś, a mianowicie przedwojenny „dobry adres” na Saskiej Kępie. Pod tym względem książka Szczygielskiego jest wyjątkowa, czyni bowiem z getta przestrzeń oswojoną i niejako przyswojoną przez chłopca. Paradoksalnie, czuje się w nim bezpiecznie. Na jego osobistej mapie getta szczególne miejsce zajmuje biblioteka, do której chłopiec mógłby trafić z zamkniętymi oczami. Rafał nakłada na terytorium getta i jego plan, stworzony przez strategów, swoją mapę, której punktem centralnym czyni właśnie ową bibliotekę. Dziecięce mapowanie warszawskiego getta, podporządkowane czytaniu, znosi lub co najmniej osłabia oficjalny plan tego miejsca, którego główny cel polega na zniewalaniu, a w konsekwencji — eksterminacji jego mieszkańców.

Rafałowe getto nie przypomina przerażającego labiryntu, choćby z tego względu, że chłopiec bez przeszkód dociera do jego centrum — do biblioteki. Miłość do książek sprawia, że chłopiec w samej przestrzeni getta dostrzega tekst do przeczytania. Fasady mijanych budynków dają się czytać, a skoro tak, to wydają się dziecku znajome i bezpieczne:

Do biblioteki idzie się tak: najpierw trzeba przejść przez nasze podwórko, a potem przez ulicę i przez następne podwórko po drugiej stronie. Tu-taj jest salon kosmetyczny i laboratorium pana Adama Duchowicznego, w którym robi on różne kremy i inne kosmetyki. [...] Tuż obok laboratorium ma swoją pracownię krawiec, który ciągle sprzecza się z panem Adamem o te zapachy, bo mówi, że go przez nie głowa boli. [...] Po minięciu tego podwórka wychodzi się na ulicę i trzeba iść w lewo, przejść na drugą stronę i skrócić w Twardą [...]. Biegam szybko i raz dwa dobiegam do mostu. Przed mostem zwalniam, bo tu jest bardzo dużo ciekawych rzeczy do oglądania. Mnóstwo sklepików, mały bazar z ubraniami, a czasem nawet sprzedają tu kwiaty. Wbiegam po drewnianych schodach na most, szybko przechodzę nad ulicą, bo na moście nie można się zatrzymywać i jest zawsze okropny tłok. [...] Mija się jeszcze zakład jubilerski i już — Leszno 67. Tu trzeba wejść na podwórko otoczone kamienicami, wbiec po schodach

³⁴ Ibidem, s. 36.

na górę i jest się na miejscu. W bibliotece. To moje najbardziej ulubione miejsce w całej Dzielnicy³⁵.

Tekst getta wydaje się barwny, po brzegi wypełniony znakami. Nie ma w nim żadnych szczelin. Chłopiec, znajdując się w jego centrum — bibliotece, przenosi odczuwanie przestrzeni na postrzeganie miasta. Regały z książkami odpowiadają rzędom kamienic, tytuły na grzbietach książek — szyldom na sklepach i warsztatach, a literackie opowieści znajdują swe lustrzane odbicie w narracjach, jakie przynosi miasto. Rafał przez nazwanie ulubionego miejsca „swoim” z jednej strony zawłaszcza je, a z drugiej — dowodzi, że niczego nie rozumie z „polityki przestrzeni”, której on również podlega. Dziadek chłopca stara się różnymi taktykami wymierzonymi przeciwko obowiązującej strategii uchronić swego wnuka przed bolesną prawdą. Służą temu starania dziadka o lepsze mieszkanie, prowadzone przez niego lekcje polskiego i historii czy próba nauczania wnuka gry na skrzypcach. Wszystkie te zabiegi mają za wszelką cenę utrzymać stan normalności. Nawet widok z okna mieszkania Rafała daje chłopcu uprzywilejowane miejsce do obserwacji getta:

Na Siennej jest spokojniej niż na innych ulicach w Dzielnicy, ale i tak zawsze jest co oglądać. Z naszego balkonu widać skrzyżowanie Siennej z Sosnową. W narożnym domu jest Café Hirschfeld — to najbardziej luksusowa kawiarnia w całej Dzielnicy i wszystko w niej jest bardzo drogie, nawet zwyczajna kawa zbożowa³⁶.

Rafał mieszka na najładniejszej ulicy getta, na jedynej zresztą, na której — jeśli wierzyć przekazom — rosły drzewa³⁷. „Ładny pokój z balkonem” jest pozostałością po „kiedyś”, „teraz” wygenerowało bowiem zupełnie inne pejzaże:

Dalej, za pracownią krawiecką, trochę po skosie od nas, jest jeszcze zburzony dom. Prawie nic z niego nie zostało, tylko wielka sterta gruzu — w tę kamienicę uderzyła bomba i ja to pamiętam³⁸.

Widok z balkonu udowadnia, że Warszawa zaczyna się zmieniać w metropolię śmierci. Jej przestrzeń ulega coraz większej degradacji,

³⁵ M. SZCZYGIELSKI: *Arka czasu...*, s. 8–10.

³⁶ Ibidem, s. 21.

³⁷ Zob. J.M. RYMKIEWICZ: *Umschlagplatz...*, s. 232. Z relacji świadków wynika, że drzewa rosły w dwóch miejscach w warszawskim getcie — na Siennej i na cmentarzu.

³⁸ M. SZCZYGIELSKI: *Arka czasu...*, s. 23.

a miejsce, jakie zajmuje Rafał, gwałtownie się kurczy. Na oczach dziecka popełnione zostaje domobójstwo³⁹, które jest jedynie wstępem do masowego mordowania. Zrujnowane domy przypominają Rafałowi realną czasoprzestrzeń, na próżno łagodzoną lekturą ukochanych książek. Okazuje się jednak, że nawet literatura nie przynosi ukojenia. Czytany przez chłopca *Wehikuł czasu* Herberta George'a Wellsa stanowi przerażający komentarz wojennej rzeczywistości. Chłopiec, konfrontując otaczający go świat z Wellsowskim podziałem ludzkości na Morloków i Elojów, dostrzega podobieństwa między „teraz” a rokiem 802701. Taka historiozoficzna refleksja, choć zainspirowana powieścią fantastyczną, sprawia, że chłopiec zauważa analogie między tymi odległymi światami. Morlokwie przypominają Niemców, a hodowani przez nich Eloje — Żydów. W tym podobieństwie Rafał dostrzega swego rodzaju fatalizm historii, która w danym momencie zakleszcza swoich aktorów. Chłopiec wraz z dziadkiem żyją właśnie w takim momencie historycznym, który na ich nieszczęście w specjalny sposób potraktowały tryby historii.

Skoro dziejowy młyn ruszył, to zmianom podlega również przestrzeń. Dziadek chłopca zostaje zmuszony do znalezienia nowego mieszkania, gdyż przestrzeń getta wciąż się kurczy. Lokum, mimo że znajduje się w kamienicy uszkodzonej przez bombę, wydaje się większe od poprzedniego. Nie jest jednak usytuowane na tak reprezentatywnej ulicy jak poprzednie i na dodatek nosi ślady dawnych właścicieli. Rafał rozpoczyna zatem lekturę nowej przestrzeni. Jego uwagę zwraca ogromne biurko, paradoksalny w czasach pogardy przedmiot, symbolizujący sensy utracone. Nie zostanie przy nim wykonana przecież żadna intelektualna praca, a monstrualne rozmiary mebla przypominają dawną świetność gabinetu należącego do ludzi, których prawdopodobnie już nie ma. Absurdu dopełnia wezgłowie łóżka ozdobione owalnym medalionem, na którym widnieje egzotyczny landszaft — palmy, wielbłądy i piramidy. Kicz w egipskiej konwencji zestawiony z kadrami warszawskiego getta wywołuje groteskowy efekt.

Lektura wnętrza kamienicy jest uzupełniana literacką fikcją. W nowym mieszkaniu Rafał czyta *Profesora Przedpotopowicza* Erazma Majewskiego, powieść fantastycznonaukową wydaną w 1898 roku, prawdziwy *bestseller* literatury dla dzieci. Chłopiec porównuje ją do *Wyprawy w głąb ziemi* Jules'a Verne'a, ponieważ w obu dziełach podróżnicy schodzą pod powierzchnię ziemi i tam właśnie przeżywają niezwykle przygody. Namiętny czytelnik literatury fantastycznonaukowej jeszcze nie wie, że lektura, która budzi jego zachwyt, stanie się proroctwem.

³⁹ Zob. M. COBEL-TOKARSKA: *Bezludna wyspa, nora, grób. Wojenne kryjówki Żydów w okupowanej Polsce*. Warszawa 2012, s. 226.

Oto bowiem chłopiec dzięki pomocy innych wymyka się z getta. Odtąd będzie żyć poza jego granicami. Wyposażony w „bajkę dla Morloków”⁴⁰, wie, że nazywa się Rafał Mortyś, mieszka w Grójcu i właśnie jedzie do cioci Hani na Gocław. W taki sposób Rafał z legalnej, choć kontrolowanej przez Niemców, przestrzeni wkracza w sferę nielegalności. Chłopiec na tę okoliczność wymyśla swoją „bajkę”:

Wymyśliłem sobie, że jestem Podróżnikiem po Krainie Czasu. Przybyłem właśnie wehikułem do tajemniczej, niezwyklej przyszłości. Nikt nie może się zorientować, że nie jestem stąd i z teraz, więc muszę udawać jednego z tubylców⁴¹.

Ta kompensacyjna moc wyobraźni podsycana literaturą okazuje się na tyle skuteczna, że Rafał mimo przerażenia, jakie go ogarnia podczas wychodzenia z getta, zachowuje się zupełnie naturalnie. To z kolei zwiększa jego szanse na przeżycie w przestrzeni poza Dzielnicą. Jego przewodniczka — Stella, młoda kobieta o znaczącym imieniu (w języku łacińskim *stella* to „gwiazda”) — decyduje, aby spędzić noc w parku pod deskami sceny miniamfiteatru. To miejsce symboliczne, szczególnie jeśli przywołać się scenę rozgrywającą się w getcie, w której Rafał był widzem spektaklu teatru lalkowego. Fabuła przedstawienia okazała się mieć dla chłopca drugorzędne znaczenie. Rafał, przyglądając się kukielkom, poczuł nagle ogromny żal. Współczuł im, że zostały uwięzione, ale zaczął również żałować samego siebie. Ten katarctyczny wstrząs, jakiego wtenczas doznał, nasilił się szczególnie podczas przerażającej nocy pod sceną amfiteatru.

Miejsce „poniżej”, jakie Rafał zajmuje w kryjówce, kontrastuje z przestrzenią getta, dzielnicy głodu i śmierci, która jednak była przez chłopca oswojona, a co najważniejsze — naznaczona lekturą. Jej centrum stanowiła przecież biblioteka. Chłopiec, ukrywając się pod sceną, wkracza w sferę nielegalności, skazując się na samotność, ciemność i brzydotę. Rafał przeżywa tam estetyczny szok:

W jamie jest ciemno, że prawie nic nie widać. Nie wiem, czy jest głęboka czy nie. Opieram się o ziemię, czuję pod palcami słomę, kawał tektury, jakieś szmaty. Pachnie piwnicą i siuškami⁴².

Położenie Rafała jest symboliczne. Znalazłszy się pod sceną świata, zrozumiał, że niedostępne są mu teatralny blichtr, światła ramp czy

⁴⁰ Tak o fałszywej tożsamości chłopca mówi jedna z bohaterek. Zob. M. SZCZYGIELSKI: *Arka czasu...*, s. 87.

⁴¹ Ibidem, s. 95.

⁴² Ibidem, s. 111.

główna rola. Jako ten, który chcąc przeżyć, musi się ukrywać, mógłby powtórzyć za bohaterem z opowiadania *U nas, w Auschwitzu* Tadeusza Borowskiego, że obóz dowiódł, iż ludzkość zawsze dzieliła się na twórców i niewolników, a Platońska triada piękna, dobra i prawdy doczekała się w lagrze swojej karykatury.

Rafał wkrótce znajduje kolejną kryjówkę — jest nią piwnica pod stajniami dla zebr w zbombardowanym przez Niemców warszawskim zoo. To kolejny etap schodzenia do piekieł — o ile amfiteatr, wcześniejsze schronienie, znajdował się na ziemi, a nie pod nią, i mimo wszystko wpisywał się w przestrzeń artystycznej aktywności człowieka, o tyle kryjówka w zoo jest po prostu piwnicą. Zmusza to Rafała do zejścia pod ziemię i włączenia się w porządek natury. Paradoksalnie zoo, a więc świat zwierząt, a nie ludzi, wydaje się bezpieczniejszy. Miejsce to zostało już wcześniej wyczytane i zobaczone przez Rafała. Wyczytane, chłopca fascynowały bowiem literackie podróże w głąb ziemi; wypatrzone, ponieważ antycypowane medalionem z egzotycznymi zwierzętami.

Tak więc ciasna i brzydka przestrzeń kryjówki stanowi dla chłopca swoiste wyzwanie. Jest to z pewnością wyzwanie psychologiczne, gdyż musi on sobie radzić z samotnością i lękiem. Wyzwanie to ma również charakter artystyczny. Ten wrażliwy czytelnik musi znieść brzydotę świata, tym razem nie mając już literackiego wsparcia⁴³. Ale chłopiec stoi także przed wyzwaniem filozoficznym, ponieważ miejsce, w którym się ukrywa i które zastępuje mu dom, staje się aktywną stroną spotkania,

„dotyka” na swój sposób doświadczającego⁴⁴.

Jak zauważa Tadeusz Sławek:

Patrzący jest świadkiem, a nie sprawcą i w tym sensie moglibyśmy powiedzieć, że „duch miejsca” przenosi człowieka z poziomu „właścicielskiego” na poziom „świadczania/świadkowania”⁴⁵.

⁴³ Kelman Kalonimus Szapiro, ostatni rabin warszawskiego getta, namawiał do tego, aby w obliczu Zagłady skupić się na pięknie. To wezwanie może oznaczać fascynację literaturą oraz sztuką. Zob. D. ACKERMAN: *Azyl. Opowieść o Żydach ukrywających się...*, s. 131.

⁴⁴ E. RYBICKA: *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*. Kraków 2014, s. 184.

⁴⁵ T. SŁAWEK: „Genius loci” jako doświadczenie. *Prolegomena*. W: „Genius loci”. *Studia o człowieku w przestrzeni*. Red. Z. KADŁUBEK. Katowice 2007, s. 15.

Oznacza to, że miejsce, jak twierdzi Elżbieta Rybicka, nie jest bytem gotowym, lecz wydarzeniem⁴⁶, które wymusza odpowiednie zachowania na uczestnikach tego spotkania.

Dlatego też azył, jakim jest kryjówka w zoo, generuje kolejne wydarzenia. Można by je podzielić na dwa obszary spotkania — z Innym i z samym sobą. Spotkanie Rafała z Innym jest konsekwencją jego samotności i tęsknoty za bliskością drugiego człowieka. Szybko się okazuje, że Rafał nie jest jedynym ukrywającym się. Warszawskie zoo pełne jest żydowskich robinsonów. Między osobami wykluczonymi i nielegalnie żyjącymi rodzi się niezwykła więź. Rafał, jeśli można użyć parafrazy terminu określającego stan psychiczny więźnia obozu koncentracyjnego, staje się dzieckiem „kryjówkowym”. Wraz z Lidką i Emkiem, innymi małymi zbiegami z getta, próbuje przetrwać. Choć to paradoksalne, ich czas wypełniają rozmowy i beztraska zabawa. Wydaje się, że małym bohaterom udaje się w jakimś stopniu odzyskać utracone dzieciństwo.

Istotniejszym wymiarem wydarzenia, jakim jest kryjówka, wydaje się jednak zmierzenie się z własnym ciałem rozumianym jako przestrzeń doświadczania świata. Według Jamesa Gibsona, człowiek doświadcza środowiska definiowanego przez medium (woda, powietrze, światło, przeźroczystość), substancje (przedmioty stałe, ograniczenie, przesłonięcie), powierzchnie (granice między medium a substancją)⁴⁷. Rafał, ukrywając się w piwnicy, doświadcza jedynie substancji i powierzchni, natomiast tęskni za medium, czyli tym, co niedostępne dla ukrytych i nielegalnych „bytów” — za wodą, powietrzem i światłem. Właśnie ta tęsknota każe mu podjąć ryzyko. Wraz z przyjaciółmi decyduje się na ucieczkę na prymitywnej tratwie. Rzeka, otwarta przestrzeń, choć osłonięta przez noc, daje szansę nie tylko na wolność, lecz także na pełne doświadczanie świata. Dzieci na tratwie, ukryte pod liśćmi, przypominają rozbitków, którzy jednak po dotarciu do bezpiecznego brzegu mogą dać początek nowemu, lepszemu światu. Arka Rafała, Emka i Lidki, podobnie jak ta biblijna, ocala świat i daje mu szansę na odrodzenie. Jest to zresztą odrodzenie w dosłownym sensie tego słowa, ponieważ po latach Lidka i Rafał zostaną małżeństwem. Ale jest jeszcze jeden, niezwykle istotny aspekt ucieczki Rafała. Nie byłaby ona możliwa, gdyby nie poparta fantastycznym doświadczeniem wiara chłopca, że przeżyje wojnę. Wehikuł czasu, a może wyobraźnia bohatera, przenosi go do 2013 roku. Widzi on wtedy starsze małżeństwo, które wraz z wnuczką przyszło do zoo. Dopiero później rozpoznaje w tych

⁴⁶ Zob. E. RYBICKA: *Geopoetyka...*, s. 184.

⁴⁷ Za: M. COBEL-TOKARSKA: *Bezludna wyspa, nora, grób...*, s. 23.

ludziach samego siebie, swoją przyszłą żonę, a na razie koleżankę — Lidkę, oraz swą wnuczkę.

To niezwykle ważna konstatacja, dowodzi bowiem, że aby wyrwać się z przestrzeni getta czy kryjówki znajdującej się poza nim, należy najpierw pokonać czas. To oznacza, że konieczne jest budowanie alternatywnego świata, wyłączonego spod kurateli przerażającej rzeczywistości. Ukrywający się chłopiec tworzy niszową historię, która paradoksalnie pomaga mu wyjść z ciemności i odkryć to, czym jest prawdziwe „zamieszkiwanie”.

Otóż kryjówka/piwnica swoją pospolitością świadczy najdobitniej o zmianie fenomenologii mieszkania. Warszawskie kamienice, mieszczańskie symbole luksusu, zostają zniszczone, toteż

Ludzki charakter mieszkania zostaje teraz podwójnie ograniczony dlatego, że po pierwsze, dom zbliża się swą strukturą do rezultatu działania erozyjnych sił natury [...], a po drugie — ponieważ człowiek odkrywa sąsiedztwo zwierząt jako swych współbraci [...]⁴⁸.

To nie ludzki, lecz zwierzęcy świat, a w zasadzie pozostałość po nim, daje Rafałowi poczucie bezpieczeństwa. Skoro kamienica utraciła status przestrzeni oswojonej, to zmieniała się również definicja domu. Zamieszkać to zejść do piwnic, być gotowym do porzucenia tego, co znane, i w konsekwencji „przepiwniczyć” swoją przestrzeń. Oczywiście, płaci się za taką „śmiałość” stanem trwogi, który

trzyma nas w zawieszeniu, ponieważ powoduje wyslizgiwanie się bytu w całości⁴⁹.

Trwoga to nieodłączna towarzyska (nie)miejsca, a przecież taką przestrzenią jest kryjówka. Doświadczanie prowadzące dziecko w konsekwencji do aktu przepiwniczenia powoduje, że można przystąpić do ponownego formowania struktur:

Potem zaś na owym twardym gruncie, który znaleźliśmy, głębiej anizeli koryto rozszalałego strumienia, mrozu i ognia, poszukajmy miejsca, gdzie moglibyśmy postawić mur, ułożyć podwaliny państwa albo ustawić bezpiecznie słup latarni⁵⁰.

⁴⁸ T. SŁAWEK: *Żagłowiec, czyli Przeciw swojskości. Wybór esejów*. Wybór Z. KADŁUBEK. Katowice 2006, s. 127.

⁴⁹ M. HEIDEGGER: *Budować, mieszkać, myśleć...*, s. 36.

⁵⁰ T. SŁAWEK: *Żagłowiec, czyli Przeciw swojskości...*, s. 124.

Rafał podejmuje wyzwanie i porzuca kolejne znajome przestrzenie, poczynawszy od mieszkania na trzecim piętrze z widokiem na ulicę Sienną, przez pokój na drugim piętrze, wyjście z getta i pomieszkiwanie pod sceną amfiteatru, aż do piwnicy pod wybiegiem dla zebr. Jego wędrówka spod znaku *katabasis* nosi znamiona peregrynacji baśniowego bohatera. Po opuszczeniu domu zostaje upodlony, ale w końcu zwycięża.

Opowieść Szczygielskiego kończy się happy endem. Głównemu bohaterowi pozwolono założyć rodzinę i się zestarzeć, choć to rzadki przywilej żydowskiego dziecka żyjącego w czasach Zagłady. Trzeba wszakże pamiętać, że w powieści Szczygielskiego symultanicznie z przestrzenią, w której czas odmierzany jest w tradycyjny sposób, współegzystuje świat ze wstrzymanymi wskazówkami zegara. Tam Rafał jest wciąż małym chłopcem przedostającym się do współczesności za pomocą magicznego wehikułu. Być może nie należy w tym upatrywać prostego zabiegu, tak zresztą popularnego w literaturze *fantasy*, polegającego na łączeniu dwóch równoległych światów tunelem, lecz warto przede wszystkim dostrzec stałe powroty przeszłości, która nie daje o sobie zapomnieć. Spotkanie dziadka-Rafała z samym sobą sprzed lat przypomina nieco symbolikę relacji narratora-pilota z Małym Księciem. Jeśli więc

Mały Książę jest personifikacją ukrytych stanów „ja” głębokiego⁵¹,

to mały Rafał stanowi powracający obraz, przypominający o traumie dzieciństwa. Porozumienie z nim, ale także odesłanie go w przeszłość są koniecznym warunkiem przepracowania wojennego doświadczenia. Drugim, równie istotnym warunkiem jest opowieść, która sprawia, że „przybysze z przeszłości”⁵² — ocaleni — mają okazję przywołać świat, którego już nie ma, a który przecież dzięki zniesieniu granic czasu buduje zupełnie inną przestrzeń — tym razem dialogu między pokoleniami.

W ramach dopowiedzenia należy, choćby krótko, wspomnieć o wymienionych wcześniej tekstach, akcentujących motyw kryjówki, ponieważ z pewnością stanowią one istotne dopełnienie narracji na temat przestrzeni zajmowanej przez żydowskie dziecko.

W przypadku *Wszystkich moich mam* oraz *Bezsensowności Jutki* wątek fabularny związany z pozostawaniem w kryjówce daje szansę na opis

⁵¹ G. LESZCZYŃSKI: *Książka dla dziecka a myślenie symboliczne. Antoine de Saint-Exupéry*. W: IDEM: *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obieg – konteksty*. Warszawa 2003, s. 106.

⁵² M. SZCZYGIELSKI: *Arka czasu...*, s. 286.

afektów towarzyszących ukrywaniu się. Szymon wciśnięty między pudła w ciężarówce transportującej proszki do prania nieładzko się boi. Strachowi towarzyszą ciemność, ciasnota oraz intensywny zapach proszków. Z kolei Jutka z łódzkiego getta ukrywa się w przygotowanym przez dziadka schowku pod podłogą, aby w ten sposób przetrwać szperę. Ciemna i ciasna kryjówka przeraża dziewczynkę, która wolałaby zostać z najbliższymi. Jednak mit o Tezeuszu i labiryncie, który opowiada dziadek, przekonuje ją do ukrycia się:

- Ale tu jest ciemno! Boję się! Dziadku, boję się!
- Wiem, że jest ciemno, ale przypomnij sobie Tezeusza, jak przetrwał w labiryncie. Tak samo w ciemnościach. W dodatku czyhał na niego Minotaur. A tu potwór jest na zewnątrz. Prawda?
- Tak, ale ja nie mam kłębka, żeby znaczyć drogę.
- Rzeczywiście, nie pomyślałem o tym. Ale zaraz temu zaradzimy. O, proszę! — Podał jej kłębek burej wełny. — Nie bój się. Potwór jest na zewnątrz. Pamiętaj o Tezeuszu⁵³.

Motyw kryjówki i ukrywania się wzmacnia kreację Żyda, o której wspomniałam we wcześniejszych rozdziałach. Sytuując go po stronie ciemności, z jednej strony potęguje efekt tradycyjnego, choć często negatywnie nasemantyzowanego przedstawiania go jako syna księżycy, z drugiej — wpisuje go w przestrzeń chtoniczną, przerażającą, bo kojarzoną ze śmiercią. „Ciemny” Żyd w literaturze Zagłady funkcjonuje w skrytości, zamknięciu, w tajemnicy, a więc pod ziemią, często w bezludnych przestrzeniach — w lasach czy, jak Rafał, ogrodzie zoologicznym. Nawet jeśli ukrywanie nie oznacza przebywania w jakiejś kryjówce, to i tak, przyjmując nową tożsamość, podszywa się pod kogoś, kim w rzeczywistości nie jest. Zajmuje przestrzeń POD lub ZA, czyli miejsce, które nie istnieje w ludzkiej świadomości. To „wymyślone” miejsce, wyłączone z porządku świadomości, stawia ukrywającego się w absurdalnej sytuacji, ponieważ im bardziej miejsce „nie istnieje”, tym bardziej istnieje ukrywający się, gdyż jego szanse na przetrwanie rosną.

Ciemność oraz skrytość nielegalnej przestrzeni paradoksalnie chronią życie, natomiast odsłonięcie, światło oraz wyjście z ciemności są równoznaczne ze śmiercią. Jak się okazuje, w świecie odwróconego dekalogu nawet światło i ciemność zmieniły swe odwieczne znaczenia. Skoro więc kulturowy kod został pozbawiony czytelnych opozycji, to oznacza, że należy szukać nowych punktów orientacyjnych.

Przykładem przełamującym kanoniczną niemal narrację opartą na ostatecznym zwycięstwie dobra jest *Szlemiel* Ryszarda Marka Grońskiego-

⁵³ D. COMBRZYŃSKA-NOGAŁA: *Bezsensowność Jutki...*, s. 71.

go, w którym rezygnuje się z figury ukrywania się na rzecz powrotu za mur getta. Joanna, bohaterka opowieści, cudem wyprowadzona z getta, ukrywa się w aryjskich domach. Ale jej wygląd wskazujący na długotrwały głód i przebyte choroby, a także tęsknota za pozostającą w getcie rodziną nie pozwalają jej na radość z wolności. Dziewczynka wie, że nie zdoła się ukryć, więc wraca do „swoich”, nawet jeśli taka decyzja oznacza śmierć. Po raz drugi przekracza granicę, jaką wyznacza mur, lecz tym razem sama podejmuje decyzję. Poprzednio zadecydowali za nią rodzice, chcący za wszelką cenę uratować swe dziecko. Okrucieństwo finału dodatkowo wzmacnia scena, w której żołnierz zaskoczony powrotem dziecka do getta mierzy do niego z pistoletu. Czytelnik rozstaje się z Joasią w najistotniejszym momencie, a przerwana w tym miejscu opowieść nie daje nadziei nie tyle na *happy end*, ile przynajmniej na spotkanie dziewczynki z rodzicami, nawet jeśli miało się ono odbyć w przestrzeni getta. Samotność dziecka wracającego do getta oraz zawieszenie sceny rozstrzygającej jego losy wydają się zabiegiem ryzykownym, bo traumatyzującym czytelnika. W takim ujęciu przybycie do znajomej przestrzeni czy rodziny nie stanowi prostej realizacji optymistycznego zwykle w swej wymowie motywu powrotu; tu bowiem oznacza on po prostu śmierć.

W kontekście książki Grońskiego zadziwiający pozostaje więc fakt, że teksty literackie dotyczące Zagłady, choć podejmują problem rozstania oraz utraty rodziny, z czym wiąże się wyjście czy ucieczka z getta, to jednak zawsze przedkładają dobro i życie małego bohatera nad jego potrzebę przebywania z bliskimi. Trudno sobie przecież wyobrazić, aby postać wiekowo zbliżona do czytelnika, z którą ten zdążył się już utożsamić, została zamordowana lub sama decydowała o powrocie do getta, co byłoby jednoznaczne z wyrokiem śmierci. Ukrywanie się po aryjskiej stronie zmusza bohatera do zagospodarowania przestrzeni kryjówki, co skutecznie odciąga jego uwagę od roztrząsania przeszłości oraz wracania myślami do pozostawionej w getcie rodziny. Takie przeniesienie akcentów sprawia, że życie po aryjskiej stronie, mimo że toczy się nielegalnie i w ukryciu, nabiera cech przygody, sama zaś opowieść o nim sytuuje się w niedalekim sąsiedztwie powieści przygodowej⁵⁴. I choć na szczęście trudno mówić o książkach dla młodych czytelników, że z Zagłady czynią *survival*, to żywioł przygody zdecydowanie pozwala na generowanie postpamięciowych opowieści.

⁵⁴ Należy zaznaczyć, że literatura dla dorosłych odnotowuje przypadek kreowania obozowego życia na powieść awanturniczą. Zob. M. PANKOWSKI: *Z Auszweicu do Belsen. Przygody*. Warszawa 2000.

Prześwity prawdy

W *Kotce Brygidy* Rudniańskiej⁵⁵ czytelnik odnajdzie doświadczanie przestrzeni przez dziecko nieżydowskie. Helenie, głównej bohaterce powieści, zdaje się, że świat, który zna, będzie istniał nieprzerwanie. Wchodząc na ulubione drzewo, obserwuje świat i utwierdza się w przekonaniu, że temu miejscu nic nie grozi:

Z wysokości morwowego drzewa Helena widziała trzy świątynie. W każdej z nich mieszkał inny Bóg i to tym trzem Bogom, Przenajświętszej Trójcy, skarżyła się Stańcia. Tak myślała Helena, patrząc z góry na niską, okrągłą synagogę, zielonkawę kopułę cerkwi na tle pochmurnego nieba i ceglana wieżę kościoła Świętego Floriana. To dobrze, że mieszka tu trzech Bogów. Nigdy nic złego się nie stanie. Nigdy⁵⁶.

Przestrzeń, do której przywykła, już wkrótce zostanie zupełnie zmieniona. Rodzina Istmanów, która dotąd wynajmowała mieszkanie w kamienicy rodziców Heleny, zostaje zmuszona, by przenieść się do getta. Właściciele mieszkania zapewniają o opiece nad lokum pod nieobecność jego mieszkańców, a pracownik, zatrudniony w firmie ojca Heleny, po przedostaniu się z getta ukrywa się w jamie na terenie zakładu swego byłego pracodawcy. Przestrzeń wokół Heleny została reorganizowana, ponieważ zniknęli z niej bliscy jej dotąd ludzie. Helena, choć wie, że zostali przesiedleni do getta, to nie potrafi wyobrazić sobie tego miejsca.

Wyjątkowa w powieści Rudniańskiej zdaje się wymiana muru getta na most wiodący z Pragi na Muranów. To rzadki chwyt w literaturze dla młodego odbiorcy, ale zdecydowanie związany z kategorią świadka. Większość tekstów jest przecież oparta na narracji tworzonej lub koncentrującej się wokół żydowskiego dziecka, które widzi getto od wewnątrz. W *Kotce Brygidy* główna bohaterka to nieżydowska dziewczyna, obsadzona w roli bystandera. Jest obserwatorem oraz świadkiem, a więc jej perspektywa buduje ogląd kogoś z zewnątrz. Tym samym Helena widzi przymusowy *exodus* Żydów podążających w kierunku getta. Ich wejście na most łączący obie części Warszawy wydaje się nawiązaniem do biblijnego przejścia przez wody Morza Czerwonego. Tej transgresji odmawia się wszakże charakteru cudowności, wbrew bowiem biblijnej

⁵⁵ Pierwowzorem Heleny jest Irena Moryson, córka Ignacego i Leokadii, u których podczas wojny ukrywał się Beniamin Komar, przyszły teść autorki. Zob. *Do dziecka można tylko podskoczyć*. Z Joanną RUDNIAŃSKĄ rozmawia Katarzyna KUBI-SIOŃSKA. „Tygodnik Powszechny” 2012, nr 51, s. 5–7.

⁵⁶ J. RUDNIAŃSKA: *Kotka Brygidy...*, s. 11–12.

obietnicy wolności wędrowcy zostają skazani na zamknięcie, a w konsekwencji — na śmierć. Dorosły czytelnik dostrzeże jeszcze jedną szokującą analogię: scenę przejścia przez most można uznać za zawołowaną antycypację śmierci w komorach gazowych:

Helena widziała, jak Żydzi idą z Pragi do getta, na drugą stronę Wisły. Stała na chodniku i trzymała mocno Stańcę za rękę, a ulicą szli Żydzi. Było ich strasznie dużo, dorośli i dzieci nieśli walizki i różne inne rzeczy. [...] Było bardzo cicho, prawie nikt nie rozmawiał, słyszać było tylko stuk obcasów i powolny turkot kół. [...] Żydzi wchodzili na most obudowany metalowymi kratami jak do długiej, niskiej, wąskiej klatki. Tam Helena traciła ich z oczu, ale na most wciąż wchodzili ci, którzy szli za nimi.

Tego dnia niebo było szare i ciężkie, zwisało nad Wisłą tak nisko, jakby miało za chwilę wpaść do wody.

[...]

Żydzi wciąż szli, wchodzili do tej długiej, niskiej klatki i szli dalej, na drugą stronę rzeki, nie wiadomo dokąd⁵⁷.

Helena będzie miała okazję, aby sprawdzić, czym jest getto. Na jego doświadczenie przygotowuje ją ojciec, opowiadając, co widział, przechodząc nieopodal muru. Jego relacje są szokujące i wydawałoby się, że dziecko nie powinno ich słyszeć. Tymczasem ojciec Heleny, opowiadając, przygotowuje córkę na przejazd tramwajem przez teren getta. Za wszelką cenę pragnie, aby jego córka była świadkiem. Dziewczynka wie zatem więcej niż jej matka, która od momentu, kiedy jej ukochana przyjaciółka została przesiedlona do getta, wycofała się z życia. Mąż chroni ją przed opowieściami, które mogłyby ją pogrążyć w depresji. Obowiązek zaświadczenia zostaje więc przerzucony na najmłodsze pokolenie. W ramach edukacji pamięci ojciec zabiera Helenę na tramwajową przejażdżkę. Trasa „wycieczki” wiedzie przez teren getta. Ojciec nakazuje córce wbrew regułom chronienia dziecka przed traumą patrzeć i zapamiętywać:

Helena uniosła głowę i aż krzyknęła. To miasto, przez które jechali, zniknęło. Za oknem było zupełnie inne miasto, obce i straszne. Tamto miasto było przestronne i wyłożone słońcem, to było ciemne, szare i czarne. [...]

— Strasznie dużo ludzi — powiedziała Helena.

— Patrz uważnie i zapamiętaj — powiedział ojciec.

— Jak pan może... Nie patrz tam, dziecko — zasycała pani z naprzeciwka [...].

Obie panie siedziały sztywno. Każda trzymała w ręku białą chusteczkę i zasłaniała sobie usta i nos.

⁵⁷ Ibidem, s. 52—53.

- Co się stało? — spytała Helena.
— Jak paniom śmierdzi, mogą panie wysiąść — powiedział ojciec tubalnym głosem, patrząc na kobiety⁵⁸.

Autorka znakomicie wykorzystała możliwości fabularne, jakie daje zgromadzenie na niewielkiej przestrzeni osób różniących się poglądami. Wagon tramwajowy, niczym pokład statku z powieści Josepha Conrada, jest miejscem, w którym dochodzi do konfrontacji różnych opinii oraz poglądów. Obok pasażerów obserwujących z czystej ciekawości to, co za oknem, są i tacy, którzy uważają, że getto nie jest ich sprawą. Zapewne niektórym nieobce są poglądy antysemityczne. Rudniańska wcale nie pomija tego trudnego tematu, rozpisując specyfikę polskiego antysemityzmu na dwa dominujące głosy, które wcześniej zostały zacytowane: łagodniejszy należy do Stańci, służącej rodziców, natomiast wyraźnie niepokojący wyraża się w poglądach Szewczykowej.

Helena i jej ojciec nie należą jednak do żadnej z tych grup. Ojcowski nakaz zapamiętywania jest może okrutny z punktu widzenia dziecka, ale bezcenny dla świadka, którym Helena zostanie już jako dojrzała kobieta. Można uznać, że dziewczynka została wpisana przez swego ojca w projekt pamięci, którego nadrzędną funkcją jest obowiązek zaświadczenia. Ten z kolei nieodłącznie wiąże się z życiem w prawdzie. Zatem przejazd przez getto stanowi trudną lekcję etyki, którą w przyszłości Helena odrobi nadzwyczaj pilnie. Okazuje się bowiem, że z „biednych Polaków patrzących na getto” wyrastają i tacy, w których wypełnienie obowiązku stawania oko w oko z prawdą wymusza obowiązek jej zaświadczenia.

Przestrzeń pożydowska

Kotka Brygidy to jedna z niewielu książek o Zagładzie, której fabuła nie zamyka się wraz z finałem wojny. W 155-stronnicowej książce wątek wojny i Zagłady zajmuje dokładnie 124 strony. Reszta opowieści dotyczy powojennych losów Heleny, choć jak nietrudno się domyślić, są one w pełni zdeterminowane przeszłością. Dziewczynka, a później kobieta, będzie musiała żyć w pożydowskiej przestrzeni, która kolejny raz została zmieniona, tym razem w ramach odbudowy stolicy.

Wydaje się, że Helena jest jedyną osobą we współczesnej Warszawie, która pamięta topografię miasta sprzed wojny. Upomina się o pamięć

⁵⁸ Ibidem, s. 76.

o miejscach i ludziach, choć zdaje sobie sprawę, że utrata ma nieodwracalny charakter. Jeszcze jako dziecko domyśla się jej totalności oznaczającej koniec dzieciństwa, tej epoki niewinności:

Helena spojrzała w drugą stronę, na Wisłę. Rzeka była biała i błyszcząca jak niebo. I nie było już na niej mostu, tylko niewielkie rumowisko na brzegu. A przecież po moście odeszli z Pragi Żydzi. Dobrze pamiętała, jak szli i szli, i wchodziłi do drucianej klatki rozpiętej nad mostem. I nagle zobaczyła, jak w ślad za Żydami idą Bogowie, starzy, ogromni, siwowłosi Bogowie w długich szatach, wchodzi na most i znikają, roztapiają się w tłumie Żydów, wszyscy trzej, wszyscy Bogowie z Pragi.

Nie wrócą już, ani Żydzi, ani Bogowie. Nie ma już mostu, nie ma drogi powrotnej⁵⁹.

Mitem założycielskim powojennej Warszawy będzie brak Żydów, choć ten mit jest „prywatną inicjatywą” Heleny. Dziewczynka odnosi wrażenie, że nikt już nie pamięta swych żydowskich sąsiadów. Ostatni zainteresowani żydowską sprawą albo wyjechali, albo umarli. Polskę opuściła matka Heleny, aby rozpocząć życie u boku nowego mężczyzny, *nota bene* Niemca, „wujka” Eryka mieszkającego w Monachium, stara służąca umiera, a kiedy Helena jest na studiach, umiera jej ojciec.

Kobieta przez długi czas nie zdaje sobie sprawy ze zmian, jakie zaszły w warszawskiej przestrzeni. Dopiero kiedy pracując w radio i przygotowując reportaż o teatrze lalek, jedzie na Pragę, zauważa, że synagoga, która kiedyś stała w bliskim sąsiedztwie jej domu, już nie istnieje. Na jej miejscu utworzono plac zabaw. Świadomość wymiany przestrzeni zajmowanej przez synagogę na teren placu zabaw jest dla Heleny druzgocząca. *Sacrum* miejsca zostało zastąpione przestrzenią beztroskiej zabawy, która unieważnia przeszłość i zdaje się kpić z miejsc, które niegdyś stanowiły niezwykle ważne punkty na mapie⁶⁰. Kartografia pamięci uległa całkowitemu przekształceniu, przeinaczając tym samym dotychczasowe znaczenia miejsc.

⁵⁹ Ibidem, s. 122.

⁶⁰ Sztandarowym przykładem takiego redefiniowania miejsca jest poznańska synagoga, w której urządzono basen. Zob. K. KUCZYŃSKA-KOSCHANY, J. ROSZAK: *Upominanie-odpominanie. Poznańska synagoga w tekstach poetyckich*. „Polonistyka” 2005, nr 6, s. 48–50. O sposobach zagospodarowania żydowskich cmentarzy czy elementów nagrobków napisano już wiele. Ciekawego materiału, również fotograficznego, dostarcza artykuł Łukasza Banasika. Zob. Ł. BANASIK: *Macewy niecodziennego użytku*. W: *PL: Tożsamość wyobrażona...*, s. 100–126.

Jak wiadomo, antropologia miasta opiera się na

typologii związków między przestrzenią miejsca a pamięcią kulturową, której patronują trzy figury: palimpsestu, śladu oraz pola walki⁶¹.

Elżbieta Rybicka pisze, że wymienione elementy łączy jedno:

[...] wszystkie uznają w mniejszym bądź większym stopniu, iż w miejsca i przestrzeń wpisana jest logika (i polityka) usytuowania pamięci kulturowej i zbiorowej. Obejmuje ona zarówno materialne artefakty [...], jak i to, co nie istnieje już w wymiarze materialnym – pustki, wyrwy, luki, ruiny, pozostawiające niekiedy ślady nieobecnej przeszłości, a wreszcie także to, co mieści się w sferze performatyki, a więc działań – inscenizacje historyczne, rytuały pamięci, indywidualne akcje i zbiorowe ceremonie⁶².

Warszawska przestrzeń nie podlega chyba jednak aż tak wielu negocjacjom, ponieważ dwie z trzech kategorii w zasadzie w niej nie występują. Skoro nie pozostał po Żydach żaden ślad, bo na miejscu synagogi powstał plac zabaw, to tym bardziej przestrzeń pożydowska nie może funkcjonować w kategoriach pola walki⁶³, nie ma przecież odpowiedniego zaplecza materialnego (nic po niej nie zostało) ani wsparcia wspólnoty (przeszłość nikogo nie interesuje). Pozostaje więc jedynie palimpsest, ale ten można porównać do wiedzy tajemnej, ponieważ jest dostępny jedynie wybrańcom, takim jak Helena.

Kobiecie, korzystając z ustaleń, jakie poczynił Paul Connerton⁶⁴, można przypisać pamięć umiejscowienia (*locus*), która jest pamięcią ucieleśnioną, cechuje bowiem tych, którzy długo przebywając w jakimś miejscu, doświadczają go od wewnątrz⁶⁵. Pamięć o synagodze, która

⁶¹ E. JANICKA: *Zamiast negacjonizmu. Topografia symboliczna terenu dawnego getta warszawskiego a narracje o Zagładzie*. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2014, t. 1, nr 1, s. 211.

⁶² Zob. E. RYBICKA: *Pamięć i miasto. Palimpsest vs. pole walki*. „Teksty Drugie” 2011, nr 5, s. 202.

⁶³ Na mapie Warszawy oprócz oficjalnych i „kanonicznych” miejsc można wskazać jeszcze co najmniej dwa miejsca, które w nieco awangardowy sposób przypominają o istnieniu społeczności żydowskiej w tym mieście. Mam na myśli dzieła Joanny Rajkowskiej usytuowane przy rondzie Charles’a de Gaulle’a (*Pozdrowienia z Alej Jerozolimskich*) czy placu Grzybowski (Dotleniacz).

⁶⁴ P. CONNERTON: *Jak społeczeństwa pamiętają*. Przekł. i wstęp M. NAPIÓRKOWSKI. Warszawa 2012.

⁶⁵ Zob. M. LEWICKA: *Miejsce*. W: *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Red. M. SARYUSZ-WOLSKI, R. TRABA. Współpr. J. KALICKA. Warszawa 2014, s. 226.

staje się w ogóle metonimią Zagłady, jest przecież wdrukowana w świadomość Heleny, nie pozwalając na uwolnienie się od niej. Helena, zdając sobie sprawę z tego, że współczesne młodsze od niej pokolenie jest wolne od podobnego doświadczania przeszłości, pragnie tylko, aby zostało ono wyposażone w inną formę pamięci, mającą na celu upamiętnienie (*memorial*). Dlatego spotykając się z matkami bawiących się dzieci, próbuje rozmawiać o przeszłości:

- Tu stała synagoga. Biała, okrągła synagoga — zwróciła się do kobiet, ale one, zajęte rozmową, nawet nie zwróciły na nią uwagi.
- Tu stała synagoga — powtórzyła głośniej.
- Już jej nie ma. Stała właśnie tutaj — potwierdziła jedna z kobiet.
- Dlaczego ją zburzyli? — spytała Helena.
- Nie wiem — powiedziała kobieta i wzruszyła ramionami. — Może dlatego, że była stara.
- Co też pani mówi? Zburzyli ją, bo była stara?! — krzyknęła Helena.
- A co się pani mnie czepia? Ja nie burzyłam tej pani synagogi — powiedziała kobieta opryskliwie.
- To prawda. Ma pani rację — przyznała Helena i odeszła. Słyszała jeszcze, jak ta druga kobieta nazwała ją wariatką⁶⁶.

Przestrzeń po synagodze, która dla Heleny pozostaje *milieux de memoire*, naturalnym środowiskiem pamięci, powinna być, według niej, przekształcona w miejsce pamięci — *lieux de memoire*⁶⁷, dostępne współczesnym pokoleniom. Póki tak się nie stanie, nie będzie możliwe wygenerowanie postpamięci, gdyż brakuje przestrzeni, do której można by się odwoływać w budowaniu dialogu między wojennym i powojennym pokoleniem.

Helena pozbawiona przestrzeni, która w przeszłości należała również do Żydów, sama czuje się wydziedziczona z pamięci i obca w mieście przebudowanym według nowych kryteriów. Stolica nie została odbudowana, bo takie działanie zakładałoby regenerację utraconej przestrzeni, która choć pozbawiona swych mieszkańców, symbolicznie zaświadczałaby o ich istnieniu. Tymczasem przebudowa stolicy oznacza powstanie nowego, lepszego świata, bez śladu traum przeszłości, mogących zostawić niepożądane ślady na zdrowej skórze miasta.

Trudno w tym miejscu nie odwołać się do trzeciej części autobiograficznej trylogii Joanny Papuzińskiej. Po wojennej *Asiuni* i *Moim tacie* szczęściarzu czytelnik otrzymuje *Krasnale i olbrzymy* — opowieść o po-

⁶⁶ J. RUDNIAŃSKA: *Kotka Brygidy...*, s. 125–126.

⁶⁷ Zob. A. SZPOCIŃSKI: „Miejsca pamięci (*milieux de memoire*)”. „Teksty Drugie” 2008, nr 4 (112), s. 11–20.

wojennej odbudowie zniszczonej Warszawy. Ulice stolicy spełniające wymóg *milieux de memoire* nie są żydowską przestrzenią. Lwowska czy Śniadeckich należą do zupełnie innej, bo polskiej, pamięci, a w związku z tym budują zupełnie inną narrację — heroiczną walki, honoru oraz straty, jaka powstała po powstaniu warszawskim⁶⁸:

Na tę ulicę wszyscy patrzyli wtedy z wielkim podziwem i szacunkiem, bo wiedzieliśmy, że tu właśnie odbywała się kapitulacja Powstania Warszawskiego, tędy, przez do połowy otwartą barykadę, wychodzili na plac Politechniki żołnierze, którzy potem szli do niewoli niemieckiej, a także cywile — zwyczajni mieszkańcy miasta, wypędzeni po Powstaniu z Warszawy⁶⁹.

„Święte miejsce” miasta w naturalny sposób zostaje przekształcone w *lieux de memoire*, ponieważ koncentruje się w nim pamięć kolejnych pokoleń⁷⁰:

O tych smutnych i bohaterskich zdarzeniach wciąż opowiadali sobie dorośli, a my, dzieci, chodziliśmy na drugą stronę placu, gdzie na skraju Pola Mokotowskiego, przy starej kapliczce, był niewielki cmentarzyk powstańczy, gdzie zawsze kładło się kwiatki⁷¹.

⁶⁸ Warto w tym miejscu odnotować rzadki przykład „krzyżowania” się polsko-żydowskiej przestrzeni. Monika Kowaleczko-Szumowska w książce poświęconej dziecięcym bohaterom powstania warszawskiego opowiada również historię żydowskich braci, którym udało się zbiec z płonącego getta. Po aryjskiej stronie przyłączyli się do powstańczego batalionu. Dopiero wtedy Miki, pseudonim przyjęty przez Zalmana, jednego z braci, mógł poczuć się jak prawdziwy żołnierz. Nosił meldunki, a nawet jako ochotnik dostarczył Niemcom zabarykadowanym w budynku banku list wzywający ich do poddania się. Miki nie wpisuje się więc w model bohatera, do którego przyzwyczaiła czytelnika „literatura czwarta”. Nie jest ofiarą, nie ukrywa się i nie czuje strachu, natomiast walczy w warszawskiej polsko-żydowskiej „ferajnie” przeciwko wspólnemu wrogowi. Zob. M. KOWALECZKO-SZUMOWSKA: *Fajna ferajna*. Ilustr. E. CHOJNA. Warszawa 2015.

⁶⁹ J. PAPUZIŃSKA: *Krasnale i olbrzymy*. Ilustr. M. SZYMANOWICZ. Warszawa 2015, s. 8.

⁷⁰ Książka Papuzińskiej skłania do refleksji na temat podziału przestrzeni między pamięć polską i pamięć żydowską. Najlepiej problem ujmuje Elżbieta Janicka, przeciwstawiając żywe *milieu de memoire* („środowisko pamięci”) martwemu *lieu de memoire* („miejscu pamięci”). Badaczka, sygnalizując to rozróżnienie, pisze: „Moim zdaniem skuteczność pomnika na placu Krasińskich nie wynika z takiego czy innego wyrazu estetycznego, lecz z kontekstu — ze środowiska, z otoczenia, w którym pamięć o Powstaniu Warszawskim stanowi część codziennego doświadczenia. [...] Pamięć o Powstaniu Warszawskim jest faktem społecznym. Pamięć o Umschlagplatzu i Zagładzie — może też, ale w całkiem inny sposób”. E. JANICKA: *Festung Warschau*. Warszawa 2011, s. 90–91.

⁷¹ Ibidem.

Czczenie miejsc pamięci jest narodowym rytuałem, który przekazywany z pokolenia na pokolenie, wrasta nie tylko w świadomość, ale również w potrzeby młodych ludzi. Zresztą książka Papuzińskiej znakomicie wpisuje się w projekt postpamięci uruchamianej dzięki działaniom w przestrzeni. I nie chodzi wyłącznie o jej fabułę. Sama opowieść ilustrowana planami Warszawy ma przecież pełnić istotną funkcję w transmisji pamięci między przeszłością a współczesnością.

Na taki komfort pamiętania, który, trzeba to przyznać, może doprowadzić do zobojętnienia i powtarzania pustych wyuczonych gestów, nie może liczyć pożydowska przestrzeń. W opinii współczesnych nie jest ona nawet pożydowska czy żydowska, należy przecież do porządku od początku pozbawionego obecności Innego. Tym samym nazywanie jej „pożydowską” można by uznać za pewnego rodzaju sukces postpamięci⁷².

Helena, bohaterka *Kotki Brygidy* uprawiająca archeologię pamięci, zdaje sobie sprawę, że upamiętnianie przeszłości dzięki rytuałom przypisanym do konkretnych miejsc może się okazać sposobem na odpominanie pożydowskiej przestrzeni; może — pod jednym wszakże warunkiem. Za symbolicznymi gestami upamiętnienia musi stać konkretna wiedza na temat przeszłości, a na jej zdobycie nikt nie ma czasu ani ochoty.

Dlatego też Helena zmienia profil swej misji odpamiętywania. Odchodzi od nieefektywnej formuły spotkań z ludźmi na rzecz mikrohistorii włączającej żydowską przeszłość w jej polską współczesność. W ramach tych działań wycina z albumu wydanego nakładem warszawskiej Zachęty przedwojenne fotografie Żydów, ponieważ wydaje się jej, że na jednej z nich została uwieczniona Brygida — jej żydowska rówieśnica, której Helena nigdy nie poznała, choć długo opiekowała się jej kotką, pozostawioną przez rodzinę Brygidy, deportowaną do getta. Helena żyje w cieniu pamięci o Brygidzie i przez całe swe dorosłe życie stara się ją odnaleźć. Wycięte z albumu zdjęcie jest substytutem utraczonej osoby, a włożone do ramki i ustawione wśród rodzinnych fotografii stanowi odbudowanie prywatnej przestrzeni. To niewiele, jeśli weźmie się pod uwagę rozmiar straty, ale i niemało w odniesieniu do przeformułowania pamięci, jakiego dokonuje konkretna osoba.

Tym samym pożydowska przestrzeń w *Kotce Brygidy* zupełnie zmienia swą jakość. Znika z topografii miasta i pamięci kulturowej należącej do powojennej wspólnoty, ale niespodziewanie pojawia się w prywatnej przestrzeni pamięci, która adaptuje ją jak swoją i włącza w narrację.

⁷² „Przestrzeń pożydowska” to termin wypracowany przez Konrada Matyjaszka w dyskusji z koncepcją *Jewish space* Diany Pinto. Zob. K. MATYJASZEK: *Przestrzeń pożydowska*. „Studia Litteraria et Historica” 2013, nr 2, s. 130–147.

Dlatego też Rudniańska znosi podział między pamięcią polską a pamięcią żydowską, co z kolei gwarantuje prowadzenie postpmięciowej narracji na zupełnie nowych zasadach. Obie pamięci bowiem z sobą nie rywalizują, nie muszą uzgadniać znaczeń, lecz jedynie wsłuchiwać się w swoją opowieść, szukając w niej wspólnych miejsc.

Działania Heleny należą do jej prywatnego projektu postpamięci. Autorka jednak na nim nie poprzestaje. Bohaterka jej książki podejmuje decyzję o zmianie swej postaci oraz miejsca, do którego chciałaby się przenieść. Wybór konwencji fantastycznej umożliwia w chwili śmierci Heleny jej przeistoczenie się w kotkę, prawdopodobnie potem żyjącą w Jerozolimie. Tym samym dwie narracje łączą się w jedną historię, która znalazła swój finał pod Ścianą Płaczu. Helena bowiem predestynowana do tego już w dzieciństwie nie tylko całym swym życiem, ale również śmiercią zaświadcza o przeszłości.

Nie-miejsce — Disneyland pamięci

Pożydowska przestrzeń, a wraz z nią pamięć o przeszłości, może znaleźć swe miejsce w świecie wirtualnym. W tym przypadku będzie się ona sytuować w nie-miejscu, kategorii przywoływanej przez Marca Augé. Autor *Nie-miejsca* pisze:

Związek jednostek z ich otoczeniem w przestrzeni nie-miejsca ustanawiany jest za pośrednictwem słów lub tekstów. [...] Pewne miejsca istnieją tylko za pośrednictwem słów, które je przywołują; w tym sensie są one nie-miejscami lub miejscami z wyobraźni, banalnymi utopiami, stereotypami⁷³.

Takie nie-miejsca są ahistoryczne, nieautentyczne i skomercjalizowane⁷⁴. Można uznać, że oprócz lotnisk, autostrad, centrów handlo-

⁷³ M. AUGÉ: *Nie-miejsca*. Przeł. E. RANOCCHI. „Autoportret” 2008, nr 2, s. 5. Zob. również M. AUGÉ: *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Przeł. R. CHYMKOWSKI. Warszawa 2010.

⁷⁴ Zarzut nieautentyczności jest oczywiście nie do przyjęcia w przypadku miejsc pamięci, jakim są byłe obozy koncentracyjne lub obozy zagłady. Ale może on już prawdopodobnie dotyczyć tak zwanej ciemnej turystyki, nastawionej przede wszystkim na komercyjność przedsięwzięcia związanego z pamięcią. Zob. S. TANAŚ: *Tanatoturystyka — śmierć i cierpienie w turystyce kulturowej*. W: *Problemy współczesnej tanatologii. Medycyna — antropologia kultury — humanistyka*. T. 9. Red. J. KOLBUSZEWSKI. Wrocław 2005, s. 507–512.

wych czy miejsc, jakie tworzy przemysł turystyczny, taki charakter ma również przestrzeń wirtualna. W niej także dochodzi do realizacji imperatywu upamiętniania.

Przykładu takiego przemieszczenia pamięci z realnej do wirtualnej przestrzeni internetu dostarcza powieść Pawła Beręsowicza *Wszystkie łajki Marczuka*. To opowieść o współczesnym gimnazjaliście, który postanawia wygrać szkolny konkurs na pracę o bohaterze swojej okolicy. *Memory boom* sprawia, że jego wybór pada na Marczuka, który rzekomo jako młody chłopak ratował podczas wojny Żydów, mimo że nie pałał do nich sympatią. Adam, chcąc wygrać szkolny konkurs, zakłada Marczukowi profil na portalu społecznościowym, na którym zamieszcza informacje o bohaterze z Choszczówki. Młodzież „lajkuje” ten publiczny profil, klikając często bezmyślnie charakterystyczne „łapki”. Nie tylko w szkole, ale i w okolicy powstaje moda na Marczuka oraz temat ratowanych Żydów. Niebawem jednak okazuje się, że idol polskiej młodzieży nigdy nie istniał po prostu Adam go wymyślił. Na spójną opowieść nabrali się wszyscy — uczniowie, dyrektor szkoły, ministerstwo edukacji oraz prywatny sponsor, który chciał sfinansować wycieczkę młodzieży do Izraela.

Książka Beręsowicza to niezwykle oryginalna i przewrotna interpretacja modnego i być może dziś nadużywanego hasła postpamięci. Z jednej strony podnosi kwestię potrzeby wielkich powrotów do przeszłości, a jeszcze bardziej — artykułuje pokusę posiadania w narodowym panteonie kolejnego herosa ratującego Żydów, z drugiej jednak — bezlitośnie diagnozuje stan naszej pamięci oraz formy jej czczenia.

Wynika z niej, że historia się komercjalizuje, a podobizny jej bohaterów coraz częściej zdobią koszulki, breloczki, magnesy na lodówkę oraz inne patriotyczne gadżety. Stanowią już nieodzowną część folkloru pamięci, a nie jej kultury. Bohaterowie są zapamiętani, ale jednocześnie pozostają nieznani. Sprowadzenie pamięci do poziomu znaczka, emblematu, przysłowiowego i słusznie zresztą krytykowanego Żyda z pieniążkiem⁷⁵ zaświadcza raczej o nadmiarze pustych gestów, które zbyt łatwo uznaje się za przejaw pamiętania⁷⁶. Tworzy się więc swoisty „Disneyland pamięci”, który choć może atrakcyjny, to opiera się przede wszystkim na uproszczeniach i stereotypach. Takie praktyki prowadzą ledwie do „zapoznania” się z przeszłością, a nie do prawdziwego po-

⁷⁵ J. TOKARSKA-BAKIR: *Żyd z pieniążkiem*. W: *PL: Tożsamość wyobrażona...*, s. 8–31.

⁷⁶ Zob. M. MURZYN-KUPISZ: *Przywracanie pamięci czy masowa konsumpcja? Dylematy odkrywania żydowskiego dziedzictwa kulturowego krakowskiego Kazimierza*. W: *Przywracanie pamięci. Rewitalizacja zabytkowych dzielnic żydowskich w miastach Europy Środkowej*. Red. M. MURZYN-KUPISZ, J. PURCHLA. Kraków 2008, s. 363–398.

znania przeszłości, która w takim układzie występuje w wersji *light* — formie przystępnej i niezobowiązującej⁷⁷.

Do takich pseudorytuałów pamiętania dochodzi w przestrzeni nie-miejsca, które do tej pory nie miało swego wzorca, w związku z czym nie wypracowało również odpowiednich strategii związanych z historią przestrzeni, a będących następstwem ewoluowania refleksji nad sposobami upamiętniania. Internet, jako miejsce odcięte od wzorca, posługuje się zawsze tym samym rytuałem, który obowiązuje podczas kupowania produktu, oceny zamieszczonej fotografii czy komentowania czyjejs opinii. Ikonka dłoni z podniesionym kciukiem stanowi w wirtualnym kodzie wyraz akceptacji, ale przeniesiona do dyskursu na temat Zagłady, jest złamaniem obowiązującej zasady *decorum*⁷⁸ oraz świadczy, z jaką dezynwolturą młode pokolenie zarówno krytykuje, jak i wyraża poparcie.

Jak pisze Dariusz Czaja, nie-miejsca to wszystkie te przestrzenie, które

są antytezą domu, przestrzeni oswojonej, zorientowanej (niemal jak świątynia), spersonalizowanej, mającej swoją historię i nagromadzoną pamięć⁷⁹.

Dodatkowo

nie tylko są wyrazem współczesnej mentalności, ale także wzmacniają jej fiksacje. Nie-miejsce to przestrzenie anonimowe, obszary

⁷⁷ Obawę przed skomercjalizowaniem Zagłady wyraża również Jacek LEOCIĄK: „Najbardziej boję się makdonaldyzacji Holocaustu, jego stałej obecności w krwiobiegach kultury masowej. Oznaczałoby to z jednej strony, że nie można o Holokauście zapomnieć i wymazać go ze świadomości, ale z drugiej, że jest on »serwowany« w coraz lżejszych formach, »przyrządzanych« na potrzeby konsumenta popkulturowej papki. Taki Holocaust stanie się lekki, łatwy i przyjemny. Nasza pamięć oddali się od pamięci traumatyzowanej, od pamięci, która nie może być oswojona. A pamięć Holocaustu nie może być oswojona nigdy”. <http://www.otwarta.org/jacek-leociak-lekcja-ktorej-nie-mozna-odrobic/> [data dostępu: 10.10.2015].

⁷⁸ Dorota Głowacka, nawiązując do refleksji Jean-François Lyotarda wywiedzionej z jego pracy *Le Différend*, postuluje, aby niewspółmierność między sakralizacją pamięci o Zagładzie a rzekomo obrazoburczą tendencją estetyczną nazwać „zatargiem między frazą estetyczną i frazą etyczną”. D. GŁOWACKA: *Wstuchując się w ciszę. Estetyka pamięci o Zagładzie według J.-F. Lyotarda*. „Teksty Drugie” 2007, nr 1–2, s. 43. Zob. również M. KAŻMIERCZAK: *Auschwitz w Internecie. Przedstawienia Holocaustu w kulturze popularnej*. Poznań 2012.

⁷⁹ D. CZAJA: *Nie-miejsca. Przybliżenia, rewizje*. W: *Inne przestrzenie, inne miejsca. Mapy i terytoria*. Red. D. CZAJA. Wołowiec 2013, s. 10.

bez właściwości; nie tylko budują, ale i potęgują nasze poczucie wykorzenienia i wyobcowania⁸⁰,

mimo że pozornie budują wspólną pamięć.

Badacz wykazuje, że kategoria nie-miejsca okazała się na tyle uniwersalna, że Giorgio Agamben spożytkował ją do opisu obozów śmierci⁸¹. Autor *Co zostaje z Auschwitz* przedstawia obóz jako system koncentrycznych pól, których centrum zajmuje muzułman⁸². Ten najprawdźniejszy ze wszystkich świadków Zagłady, jak powiedział Primo Levi w *Pogrążonych i ocalonych*⁸³, sytuje się w nie-miejscu — przestrzeni należącej do antyświata.

Literatura dla młodego odbiorcy odnotowuje niezwykle rzadki przykład książki (pomijając oczywiście *Chłopca w pasiastej piżamie* John'a Boyna, opowieść, której adres czytelniczy ma podwójny charakter), której akcja umieszczona została w obozie koncentracyjnym. Warto przypomnieć, że w latach 1972–1984 fragmenty doskonałej książki Bogdana Bartnikowskiego *Dzieciństwo w pasiakach*⁸⁴, adresowanej jednak do dorosłego odbiorcy, co wyraźnie zostało zaznaczone na okładce, były lekturą w szkole podstawowej⁸⁵.

Wspólny projekt hiszpańskiego pisarza i polskiej graficzki zatytułowany *Dym to picturebook* o niezdefiniowanym odbiorcy⁸⁶. W lakoniczny sposób przedstawia losy chłopca w obozie koncentracyjnym, ostatecznie zamordowanego w komorze gazowej. Opowieść podejmuje próbę plastycznej i językowej metaforyzacji Holokaustu, co w konsekwencji prowadzi do stworzenia fabuły pozbawionej kontekstu, niespójnej; choć zawieszona w nieokreślonym czasie i w symbolicznej przestrze-

⁸⁰ Ibidem, s. 11.

⁸¹ Zob. ibidem, s. 22.

⁸² G. AGAMBEN: *Co zostaje z Auschwitz*. *Archiwum i świadek (Homo sacer III)*. Przeł. S. KRÓLAK. Warszawa 2008, s. 26.

⁸³ „[...] tylko oni, muzułmanie, na zawsze pogrążeni, [są — M.W.D.] świadkami całkowitymi”. P. LEVI: *Pogrążeni i ocaleni*. Przeł. S. KASPRZYŚIAK. Kraków 2007, s. 100. W wyczerpujący sposób o związkach refleksji Agambena z koncepcją Levia pisze Przemysław Czapliński. Zob. P. CZAPLIŃSKI: *Zagłada — niedokończona narracja polskiej nowoczesności*. W: *Ślady obecności*. Red. S. BURYŁA, A. MOLISAK. Kraków 2010.

⁸⁴ B. BARTNIKOWSKI: *Dzieciństwo w pasiakach*. Warszawa 1977. Główny bohater tej zdecydowanie autobiograficznej powieści przebywający w oświęcimskim obozie nie jest Żydem, ale znalazł się w Auschwitz-Birkenau w wyniku represji hitlerowców wobec ludności powstańczej Warszawy. W książce zwraca uwagę wątek przyjaźni z romskimi dziećmi.

⁸⁵ Zob. S. KAROLAK: *Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947–1991. Kanon, który nie powstał*. Poznań 2014, s. 364.

⁸⁶ Zob. A. FORTES: *Dym*. Przeł. B. HANIEC. Ilustr. J. CONCEJO. Toruń 2011.

ni, to jednak kończącej się w komorze gazowej. Mały czytelnik nie ma szans na zrozumienie podstawowego kontekstu: nie wie, kim jest główny bohater i dlaczego znalazł się w obozie. Dostaje za to tragiczny finał z przerażającą sceną oddzielenia dziecka od matki i w konsekwencji — śmiercią.

Taka dekontekstualizacja z jednej strony grozi uniwersalizacją tematu Zagłady, a z drugiej — nadmiernym utożsamieniem z bohaterem, który staje się po prostu Każdym. To ostatnie zjawisko byłoby nawet pożądane, gdyby nie oczywisty fakt, że młody czytelnik nie zostaje w żaden sposób wyprowadzony z traumy, jaką gotuje mu lektura⁸⁷.

Recenzje towarzyszące publikacji książki wyrażały niepewność jej adresata:

[...] po co i dla kogo powstał *Dym*? Nie dla małych dzieci przecież. Z kolei młodzież chętniej czyta literaturę faktu, niż ogląda książki obrazkowe. Może najbardziej dla nas, dorosłych, potrafiących oddzielić trudne emocje od przekazu będącego formą sztuki. A może po prostu dla wszystkich wrażliwych na słowo i obraz⁸⁸.

Niestety, niebagatelną rolę w „literaturze czwartej”, która pełni funkcję swoistego „kontaktu” z przeszłością, odgrywa kicz. Według Pawła Śpiewaka,

groźny dla naszego myślenia o Auschwitz, Holokauście, nazizmie jest nie tyle nawet rewizjonizm historyczny, twierdzenia, że nie było komór gazowych, nie tyle powracające antysemickie uwagi, ile neutralizacja czy raczej oswojenie zbrodni, dokonujące się w sposób o wiele subtelniejszy i bardziej skryty. Mianowicie historycy i pisarze zajmujący się nazizmem, chcąc go wyjaśnić i opisać, ulegają często kiczowatym fantazjom i obrazom, tym samym, które dały nazizmowi siłę i odzew mas⁸⁹.

Kicz to „sztuka szczęścia”⁹⁰, ponieważ proponuje „nieznośną lekkość wzruszenia” osiąganego prostymi zabiegami. Zasadza się on na styku wysokiego i niskiego, często wyraża się w infantylności, częściej

⁸⁷ Podobne zarzuty można sformułować pod adresem pierwszej chyba książki dla młodego czytelnika opisującej zagładę Romów (*Porajmos — Pochłonięcie*). Zob. N. GANCARZ: *Młotek na wojnie*. Ilustr. D. KARPOWICZ. Tarnów 2013.

⁸⁸ [B.a.] *Dym* [rec.]. „Ryms” 2011, nr 15, s. 33.

⁸⁹ P. ŚPIEWAK: *Kicz i estetyzacja polityki*. W: S. FRIEDLÄNDER: *Refleksy nazizmu. Esej o kiczu i śmierci*. Przeł. M. SZUSTER. Warszawa 2011, s. 22.

⁹⁰ A. MOLES: *Kicz, czyli sztuka szczęścia. Studium o psychologii kiczu*. Przeł. A. SZCZEPAŃSKA, E. WENDE. Warszawa 1978.

— w płaskim realizmie, a najczęściej — w szmirze i tandecie⁹¹. Kicz stanowi jeden ze stałych elementów popkultury, do której zalicza się również „przedsiębiorstwo Holocaust”, a jego sztandarowymi produktami są przede wszystkim filmy: *Lista Schindlera* Stevena Spielberga czy *Chłopiec w pasiastej piżamie* Marka Hermana. Ckliwość tych opowieści filmowych jest efektem między innymi idealizacji bohaterów, pocieszającego przekazu o triumfie dobra nad złem, scen wyskalowanych w taki sposób, aby poruszyć masową widownię, która z kolei „wzrusza się swoim wzruszeniem”. Filmy, choć „odklejone od rzeczywistości”⁹², odniosły ogromny sukces, a ich zwolennicy byli skłonni uwierzyć, że obrazy wiernie odtwarzają to, co zdarzyło się podczas Zagłady. Szczególną rolę w przywracaniu pamięci o Holokauście odegrał Spielberg, który decydując się na wykorzystanie czarno-białej taśmy oraz ręcznej kamery, uzyskał efekt chropowatości charakterystycznej dla dokumentu, opierającego się na materiale wojennych kronik filmowych.

Estetyka kiczu nie jest obca również „literaturze czwartej”, choć wydaje się, że polskim twórcom szczęśliwie udało się go uniknąć. O czytelniczym pragnieniu kiczu oraz popkulturowej potrzebie twórców, wyrażającej się w usensawianiu Holocaustu, świadczy sukces *Złodziejki książek* Markusa Zusaka. Jednym z narratorów tej powieści jest Śmierć, która według Małgorzaty Chrobak,

Przypomina raczej Anioła Śmierci, cichego i delikatnego posłańca, który ma nad sobą innego mocodawcę — wojnę (nazywa ją „złym szefem”)⁹³.

⁹¹ Por. E.A. SEKUŁA: *Piramida w cieniu palmy — o przasnym Paryżu na Górnym Śląsku*. W: *Kicz w kulturze*. Red. M. FIDERKIEWICZ. Katowice 2006, s. 71–85.

⁹² Szczególnie nierealny wydaje się *Chłopiec w pasiastej piżamie*. O ile można się zgodzić na znajomość żydowskiego dziecka z synem oficera SS, rozmowy chłopców prowadzone przy obozowych drutach, traktując te chwytły jako skutek działania licencji poetyckiej, o tyle trudniej zaakceptować obraz lagru, który, mimo przyjętej przez reżysera konwencji realistycznej, niewiele ma wspólnego z rzeczywistością (chłopiec przebywa w męskim baraku; niezauważany przez strażników podchodzi pod ogrodzenie, aby toczyć ze swym przyjacielem długie dysputy; nosi „niski” numer, co oznacza, że przebywa w obozie dłużej niż inni) oraz z wpisana w film refleksją na temat zbrodni, kary i niewinnej ofiary. Herman nie „ubiera” Holocaustu w konwencję baśni czy groteskowej komedii, tak jak to czynią twórcy innych produkcji, takich jak *Życie jest piękne*, *Wszystko jest iluminacją* czy *Pociąg życia*, lecz operuje jedynie płaskim realistycznym kiczem, oferując widzowi „prawdziwy” obraz Zagłady.

⁹³ M. CHROBAK: *Złodziejka książek Markusa Zusaka — obraz inicjacji w „mrocznych czasach”*. W: *„Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Red. B. OLSZEWSKA, E. ŁUCKA-ZAJĄC. Opole 2010, s. 192.

Właśnie w takiej kreacji śmierci dostrzegam niepokojące zjawisko. W czasach Zagłady staje się ona szlachetnym przewodnikiem po wojennym piekle, dobrodusznie objaśniając czytelnikowi, co widzi, a jednocześnie zapewniając, że „oglądane” sceny mają tajemniczy sens, który nie jest jeszcze dostępny zwykłym śmiertelnikom. Śmierć czasem wzrusza się ludzkim cierpieniem, ale najczęściej snuje jakieś historiozoficzne refleksje. Czytelnik dostaje więc holokaustowy produkt totalny — historię dojrzewania małej Liesel w czasach Zagłady, opowieść o ukrywającym się Niemcu żydowskiego pochodzenia, traktat o niewiarygodnej wręcz sile, jaką daje czytanie, i w końcu — wykład o dobru i złu. W takim ujęciu narracja o Holokauście stanowi nie tylko spójną opowieść o przeszłości, lecz również „wygodną” lekturę dla współczesnego czytelnika. Może się on poczuć komfortowo, ponieważ przeczytał, poznał, zrozumiał i się wzruszył. Ale na tym nie koniec, prawdopodobnie dostał szansę, aby wzruszyć się swoim wzruszeniem.

Przestrzeń mowy

Jak się okazuje, przestrzeń w „literaturze czwartej” jest niezwykle istotnym nośnikiem pamięci. Bywa wykorzystywana w funkcji ilustrującej, a więc jej kreacja odgrywa ważną rolę w budowaniu literackiej reprezentacji getta. To oczywiście jej podstawowa funkcja.

Wydaje się jednak, że znacznie bardziej interesująca dla badań nad postpamięcią jest interpretacja przestrzeni, której ona sama podlega po przemieszczeniu z kontekstu wojennego do współczesności. Wtedy staje się głównie przestrzenią pożydowską, trochę kłopotliwą, a trochę zobowiązującą. Szczególnie dwie omówione w tym rozdziale książki — *Kotka Brygidy* oraz *Wszystkie lajki Marczenka* — w niezwykle uczciwy wobec odbiorcy sposób podejmują dyskurs na temat pożydowskiej przestrzeni. Jest on przede wszystkim pretekstem do rozpoznania postaw, emocji, z opinii związanych z przeszłością i być może rozliczenia się z nimi⁹⁴.

Rudniańska i Beręsewicz wkładają przysłowiowy kij w mrowisko. Być może jest to sposób, aby uzdrowić to, co zostało zideologizowane, zainfekowane kiczem, a w konsekwencji — źle zapamiętane; albo przywrócić to, co uległo całkowitemu zapomnieniu. Ich książki przekonują, że dbałość o pamięć wiąże się z pracą nie tylko wspólnot, ale przede

⁹⁴ Te dwie publikacje nieco szerzej omawiam w przedostatnim rozdziale książki.

wszystkim tworzących je jednostek. To właśnie do nich w ramach swojej pracy u podstaw postpamięci kierowane są książki o Zagładzie, ponieważ

Urwany w Polsce przekaz pokoleniowy dotyczący kultury żydowskiej szkoła [...] podtrzymuje w małym stopniu. Mogą go dopełnić dobre lektury domowe⁹⁵.

Okazuje się, że tylko uczciwy, oparty na prawdzie dialog z przeszłością, choć oczywiście chroniący przed traumą, może stanowić sposób na włączenie młodych czytelników w międzypokoleniową dyskusję, przecież

Dzieciom należy się prawda, nie można ich oszukiwać. Dorośli, często również piszący książki, myślą, że do dziecka należy się zniżyć. Tymczasem do dziecka to oni mogą tylko podskoczyć⁹⁶.

⁹⁵ M. BORZĘCKA: *Mały antysemita*. „Ryms” 2010, nr 11, s. 10.

⁹⁶ *Do dziecka można tylko podskoczyć...*

Homo ludens, czyli opresja zabawy*

Wiedział, co odchorował: obraz Disneya przypawił go o mdłości i dziecinny lęk, a widział ten kolorowy pasztet w kinoteatrze „Uciecha” za pięćdziesiąt groszy. Za pięćdziesiąt groszy umierała królewna, galopował biały koń, nuciły brodate duszki. Ciało dziewczyny ożyło wśród westchnień i usta śpiewały radosnym sopranem. Duet przemknął w galopie przez ekran. Konie, ustał szum projekcji. A dlaczego we śnie drugi raz to samo zobaczył? Pewno ze strachu.

Bogdan Wojdowski

Opowieść o dziecku w getcie kierowana do współczesnego młodego odbiorcy jest wyzwaniem niezwykłym co najmniej z dwu powodów. Po pierwsze, wiąże się z opisem sytuacji granicznej, która mogłaby traumatyzować niedorosłego odbiorcę, a po drugie, jest raczej nie do uniknięcia, trudno bowiem wyobrazić sobie teksty dla dzieci bez bohaterów wiekowo do nich zbliżonych, z którymi czytelnicy najczęściej się utożsamiają. Uczciwość przekazu nie pozwala na zupełne milczenie, wprost przeciwnie — wymusza szukanie takich sposobów metaforyzowania, aby narracja, choć niepełna w porównaniu z literaturą bezprzymiotnikową, w jakimś stopniu odzwierciedlała sytuację, w jakiej znalazło się dziecko.

Wydaje się, że postać dziecka stoi w centrum opowieści o Zagładzie wpisanych w literacką przestrzeń tekstów dla niedorosłych odbiorców. Dlatego też to właśnie figura dziecka organizowała poprzednie rozdziały, choć ich tematyka była związana głównie z narracją, kreacją macierzyństwa czy przestrzeni. Z tego powodu w niniejszym rozdziale zdecydowałam się podjąć temat szeroko rozumianej zabawy, w której ramy wpisuje się również czytanie, wszak lektura towarzyszy również dziecku zagrożonemu Zagładą.

* Fragment tekstu został opublikowany w *(Przed)szkolnych spotkaniach z lekturą* pod redakcją B. NIESPOREK-SZAMBUKSKIEJ, M. WÓJCIK-DUDEK, przy współpr. A. ZOK-SMOŁY. Katowice 2015.

Żydowska etnografia dzieciństwa

Ryszard Waksmund w przełomowej książce *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*¹ podkreśla fakt odrębności badań etnograficznych dotyczących żydowskich dzieci. Za matkę-założycielkę tej dziedziny nauki uznaje się Reginę Lilientalową, która w 1927 roku wydała *Dziecko żydowskie*, niezwykle ważną książkę z punktu widzenia rozwoju etnografii i pedagogiki². Można uznać, że tym, czym dla polskiej etnografii była *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży* oraz późniejsza *Wielka zabawa...* Jerzego Cieślikowskiego, tym dla żydowskiej refleksji nad dzieciństwem była książka Lilientalowej.

Celem autorki, która zebrała bogaty materiał obejmujący gry, zabawy, kołysanki, piosenki, wyliczanki itd., nie było tylko katalogowanie tych tekstów, lecz przede wszystkim popularyzacja folkloru dziecięcego w kręgach innych niż żydowskie. Etnografka podjęła próbę przełożenia kodu jednej kultury na język drugiej. Dzięki temu nieżydowski czytelnik otrzymuje książkę w języku polskim, której autorka cierpliwie, szukając odpowiednich synonimów, tłumaczy znaczenia słów z języka hebrajskiego czy jidysz. Badaczka jest swego rodzaju przewodniczką po przestrzeniach dzieciństwa żydowskiego dziecka — hermetycznych tekstach kultury, które do tej pory były niedostępne polskiemu czytelnikowi, czy rytuałach, bez których żywioł zabawy straciłby wiele ze swej ekstatyczności. Lilientalowa, jak określił ją Aleksander Hertz, opuściła swą kastę³, aby udostępnić nieżydowskiemu czytelnikowi świat tradycyjnej kultury żydowskiej, odchodzącej już w przeszłość. Ale książka ta jest nie tylko symbolicznym medium łączącym dwa odległe sobie światy. Stanowi także przykład solidnej pracy i znakomitego warsztatu, który pozwala na wyodrębnienie kilku głównych kategorii zabaw. Interesujący jest fakt, że wśród nich dominują dwie: ruchowe oraz intelektualne; te pierwsze uczą funkcjonowania w grupie, drugie — są silnie reprezentowane przez zagadki, rebusy, zadania skupione wokół alfabetu hebrajskiego, a na celu mają kształcenie umiejętności mnemotechnicznych. Żydowskie dziecko w domu, a potem w chederze poddawane jest z pewnością nie nowoczesnej, lecz tradycyjnej edukacji, zapewniającej jednak kulturową ciągłość.

¹ R. WAKSMUND: *Od historii dzieciństwa do etnografii dzieciństwa*. W: IDEM: *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy — gatunki — konteksty)*. Wrocław 2000, s. 68.

² R. LILIENTALOWA: *Dziecko żydowskie*. Wstęp K. DĄBROWSKA. Warszawa 2007.

³ K. DĄBROWSKA: *Wstęp*. W: R. LILIENTALOWA: *Dziecko żydowskie...*, s. 13.

Żydowskie dzieci również czytają, ale przede wszystkim żydowskie książki — takie hasło mogłoby przyświecać idei wypracowanej przez popularną w latach dwudziestych i trzydziestych minionego stulecia Biblioteczkę dla Dzieci i Młodzieży Żydowskiej. W serii tej ukazywały się tomiki przeznaczone dla tych odbiorców, którzy w dostatecznym stopniu nie opanowali jeszcze hebrajskiego ani jidysz. Wypada powtórzyć za Waksmundem, że pierwsza seria poświęcona świętom żydowskim miała składać się z dziewięciu tytułów, przy czym zebrany materiał okazał się niezwykle zróżnicowany, obejmował bowiem wiele rodzajów tekstów — od informacyjnego opisu religijnych praktyk do literackich opowiadań autorstwa między innymi Janusza Korczaka⁴. Taka formuła tomików miała oczywiście wymiar wychowawczy, jak bowiem stwierdził jeden z krytyków,

Trzeba by dziecku żydowskiemu, czytającemu po polsku, dać do ręki te legendy, ubrane w odpowiednią szatę językową i artystyczną, aby wyrzeć mogły zawczasu wpływ kształtujący na duszę i stać się kiedyś krynicą wspomnień zaczerpniętych z dziedziny własnej kultury⁵.

Ale już znane i uznane wydawnictwo Jana Mortkowicza działające od 1906 roku, w którym chętnie drukował również Korczak, wydało oświadczenie, że unika podziału na czytelników żydowskich i nieżydowskich, tym samym starając się im przekazać po prostu doskonałą książkę:

Dajmy więc dzieciom, co mamy najdroższego. Albo inaczej trochę: niechaj wszystko to, co dajemy, będzie najlepsze⁶.

Zgodnie z zapowiedzią — w 1913 roku żydowski wydawca sprowadził do Polski słynne ilustracje Edmunda Dulaca i opublikował luksusowe wydanie *Baśni* Hansa Christiana Andersena, „książkę zbójcejką”, która z pewnością przeorganizowała estetyczną świadomość wojennego pokolenia małych czytelników.

Zatem zabawa rozpisana na głosy należące kolejno do literatury oraz gier staje się na tyle uniwersalna, że umożliwia dyskurs o Zagładzie dostrojony do wrażliwości współczesnego czytelnika.

⁴ Zob. R. WAKSMUND: *Od historii dzieciństwa...*, s. 69.

⁵ Słowa Juliusza Feldhorna cytuję za: R. WAKSMUND: *Od historii dzieciństwa...*, s. 69. Odrębnymi gałęziami książki dziecięcej były polskojęzyczne wydawnictwa żydowskie dla dzieci nieznających już żargonu oraz druki wychodźstwa polskiego w Ameryce. Zob. J. DUNIN: *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dzieł polskich publikacji dla najmłodszych*. Kraków 1991, s. 154.

⁶ J. DUNIN: *Książeczki dla grzecznych...*, s. 120.

Biblioteka Shoah

Biblioteka Shoah jest pojęciem, które zaproponował Przemysław Czapliński⁷. Badacz w ten sposób określił nieprzerwany rozwój wielożytnego księgozbioru opisującego doświadczenie graniczne, jakim była Zagłada. Proponuję rozszerzyć ten termin, włączając weń nowe znaczenie. W Bibliotece Shoah widziałabym bowiem miejsce dla dziecięcych doświadczeń czytelnich wpisanych w czas wojny i Zagłady. Wydaje się, że czytanie, posiadanie bądź zdobywanie książki przez bohaterów literackich jest niesłychanie ważną czynnością, zadaniem wykraczającym poza holokaustowe rytuały przetrwania. Z tego właśnie powodu warto bliżej przyrzeć się literackim związkom czytania i Zagłady.

Prawdopodobnie przyczyną wysokiej frekwencji motywu czytania w „literaturze czwartej” nie jest li tylko dość już wyeksploatowana refleksja nad terapeutyczną rolą lektury. Mam wrażenie, że atrakcyjność tego motywu wynika po części z jego uniwersalności, a szczególna popularność w literaturze dwudziestolecia międzywojennego ma swe źródło w specyfice edukacji obowiązującej w tamtym czasie. Jej największym osiągnięciem było wprowadzenie powszechności nauczania⁸. Międzywojnie to okres nowych prądów i kierunków pedagogicznych, intensywnego rozwoju myśli dydaktycznej i psychologicznej reprezentowanej między innymi przez Józefę Jotykę czy Marię Grzegorzewską⁹, które szczególnie ważną rolę w edukacji przypisywały wykształceniu i kompetencjom nauczyciela. Afirmacja tego zawodu wynikała ze szczególnej roli nauczyciela polegającej na wprowadzaniu młodego czytelnika w tekstowy świat. Wszak obcowanie z tekstem

To sztuka wyboru potrzebnej książki i sztuka wyboru tego, co jest potrzebne z danej książki [...]. To zdolność przyswajania wiadomości i pojęć, przeżywania uczuć, wzbogacania swego „ja” przez obcowanie z innymi „ja”: autorów, postaci i spraw, w książkach żyjących. To wprawa w obchodzeniu się z katalogami, skrowidzami, bibliografiami itd. To wreszcie zdolność wiązania wiedzy z potrzebami życia, zdobywania oparcia dla czynów¹⁰.

⁷ Zob. P. CZAPLIŃSKI: *Zagłada jako wyzwanie dla refleksji o literaturze*. „Teksty Drugie” 2004, nr 5, s. 22.

⁸ Zob. J. SZOCKI: *Biblioteki szkolne w Polsce na tle przeobrażeń oświatowych w latach 1918–1985*. Wrocław 1987, s. 31.

⁹ Zob. J. SOBČAK: „Nowe wychowanie” w pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939). Bydgoszcz 1998, s. 51.

¹⁰ H. ORSZA [H. RADLIŃSKA]: *Zadania biblioteki szkolnej*. Warszawa 1927, s. 21. Cytuję za: H. LANGER: *Biblioteka szkoły powszechnej miejscem edukacji czytelnich i biblio-*

Spotkanie dziecka z książką ma więc wymiar etyczny. W kontekście Holokaustu twierdzenie to nabiera wyjątkowego znaczenia, gdyż wielkość książki bywa wtedy mierzona zupełnie innymi skalami: nadzieją na przetrwanie oraz zapomnienie o otaczającej rzeczywistości.

O takich dwóch funkcjach lektury pisze Otto Dov Kulka, światowej sławy historyk, który jako dziecko był więźniem obozu rodzinnego Auschwitz-Birkenau. Badacz długo „mocuje się” z pamięcią, wypierając z niej koszmarnie doświadczenia obozowe. W końcu jednak postanawia przepracować traumę, czego efektem jest rozrachunkowa i niezwykle osobista książka¹¹. To właśnie w niej autor odnotował szczególnie istotne dla psychologii lektury wyznaczniki:

[...] na pryczy nade mną leżał jeden z młodych więźniów, mniej więcej dwudziestoletni. Miał na imię Herbert. Wydaje mi się, że nie wydobrażał, a jeżeli wydobrażał, skończył tam, gdzie tylu innych w metropolii śmierci. Jedną z naszych rozrywek, chociaż głównie jego, polegała na tym, że objaśniał mi, lub przekazywał, takie albo inne z bogactw kultury, które zgromadził, jak gdyby powierzał mi to dziedzictwo. Pierwszym z tych darów była książka, jedyna, jaką miał, a ja ją przeczytałem. Zaczyna się od opisu starej kobiety i młodego mężczyzny, który uderza tę kobietę siekierą, który zabija ją i potem cierpi — to *Zbrodnia i kara* Dostojewskiego. Właśnie ją ten młodzieniec zabrał do Auschwitz i właśnie ona była pierwszym wielkim dziełem literackim, jakie przeczytałem od czasu, gdy w wieku dziewięciu lat zostałem odcięty od biblioteki rodziców w Czechosłowacji. Nie skończyło się na Dostojewskim. Przeszliśmy do Szekspira, Beethovena, Mozarta i wszelkich innych składników kultury europejskiej, które Herbert był w stanie we mnie wcisnąć¹².

Edukacja prowadzona na obozowej pryczy zastępuje tę w szkolnej ławce. W takim otoczeniu lektura przemawia nie tylko innym głosem, lecz także często staje się ironicznym komentarzem rzeczywistości. I tak, powieść Fiodora Dostojewskiego jest swoistym lejtmotywem podczas pobytu chłopca w obozie. Jej symboliczne sensy budują tło traumatycznych wspomnień, między innymi sceny torturowania więźnia na placu apelowym w obecności innych więźniów. Mały Otto próbuje nie patrzeć na cierpiącego człowieka, ale po zastanowieniu wpatruje się w niego po to, aby zapamiętać i ukarać zbrodniarzy, bo przecież Holokaust domaga się kary. Na razie jednak nie może ona zostać wymierzona

tecznej (1918–1939). W: *Zalecenia i przestrogi lekturowe (XVI–XX wiek)*. Red. M. JAR-CZYKOWA, A. BAJOR. Katowice 2012, s. 172.

¹¹ Zob. O. DOV KULKA: *Pejzaże metropolii śmierci. Rozmyślenia o pamięci i wyobrażeniach*. Przeł. M. SZCZUBIAŁKA. Wołowiec 2014.

¹² Ibidem, s. 48–49.

na w sposób dosłowny, przybiera więc postać symboliczną — narracji historii alternatywnych. Otto oraz inne dzieci z baraku wymyślają „rozwiązanie kwestii niemieckiej” polegające na przykład na zatopieniu na środku oceanu statków wypełnionych niemieckimi kobietami, dziećmi i starcami czy na niewolniczej pracy mężczyzn¹³.

Paradoksalnie, przestrzeni czytania stało się getto. Niemalże wzorcowego rejestru książek gettowego dzieciństwa dokonuje Uri Orlev¹⁴. Swoją przygodę z literaturą zawdzięcza zazdrości. Przed wojną pragnął, aby jego nudne życie przypominało to z awanturniczej powieści. Słowo stało się ciałem, kiedy podczas bombardowania dostrzegł kobietę wyskakującą z okna płonącej kamienicy. Zrozumiał wtedy: „Teraz ja też jestem w opowieści przygodowej”¹⁵. Na listę Biblioteki Shoah Orlev wpisuje *Cudowną podróż Selmy Lagerlöf, W pustyni i w puszczy* oraz *Trylogię Henryka Sienkiewicza*, książki Jules’a Verne’a, Karla Maya czy *Przypadki Robinsona Crusoe*. Pojawiają się na niej również książki zakazane, na przykład wiersze Safony rozbudzające chłopięcą wyobraźnię. Te chłopackie lektury z czasem zostały wyparte przez książki, które proponowała mama pisarza. To właśnie ona długo namawiała swych synów do czytania mniej „strasznych” książek i zachęcała do lektury tych, należących do jej dzieciństwa — *Kubusia Puchatka* i *O czym szumią wierzyby*. Chłopcy nie dali się przekonać do „dziewczyńskich” książek, choć jedna z propozycji mamy zyskała synowską aprobatę. To *Bambi* Felixa Saltena, austriackiego Żyda, którego książki w 1936 roku zostały objęte zakazem czytania. Film na podstawie tekstu Felixa Saltena zrealizowany w 1942 roku w wytwórni Walta Disneya stał się filmową ikoną dziecięcej wyobraźni, podobnie zresztą jak inny Disneyowski obraz — *Królowna Śnieżka* z 1937 roku¹⁶.

Chłopiec w historii jelonka rozpoznaje swoją rozpacz po stracie matki:

¹³ Zob. ibidem, s. 77–78.

¹⁴ U. ORLEV: *Książki mojego dzieciństwa (1931–1945)*. Przeł. J. RYBICKI. Lublin 2012.

¹⁵ Ibidem, s. 9.

¹⁶ W filmie *Bambi* pada tylko 800 słów. Oszczędność językowego kodu rekompensują sugestywne postacie, muzyka i plastyka obrazowania. Być może właśnie dlatego film zyskał uniwersalne przesłanie: figura osieroconego jelonka jest protestem przeciw wojnie. Zresztą ikona Bambi istnieje w przestrzeni dyskursu o Holokauście. Wystarczy przywołać słynny plakat ze zbiorów Yad Vashem zestawiający w technice kolażu zdjęcie z wyzwolenia obozu w Buchenwaldzie (obecny jest na nim Elie Wiesel) i jelonka Bambi czy film Mirosława Bałki *Winterreise/Bambi&The Pond*, w którym artysta pokazuje bukoliczne obrazy stada saren na tle zimowego pejzażu. Ten ku zaskoczeniu widzów okazuje się terenem obozu koncentracyjnego Auschwitz-Birkenau.

Wielkie polowanie w książce nasuwało myśl o toczącej się wokół mnie wojnie i o tym, co potem zaczęto nazywać Holokaustem. Ja i moja mama to Bambi i jego mama. I moja mama zginęła tak, jak mama Bambi, gdy przebiegaliśmy przez otoczoną poprzez myśliwych polanę¹⁷.

Silne emocje w myśl zasady, że „Litość wzbudza w nas nieszczęście człowieka niewinnego, trwogę natomiast nieszczęście człowieka, który jest do nas podobny”¹⁸, sprawiły, że chłopiec pod wpływem literackiej narracji rozpoznaje swe życiowe doświadczenia, a to doprowadza młodego czytelnika do *katharsis*. Wtedy też zaczyna rozumieć wspólnotę ludzi i książek. To, co przydarza się literackiemu bohaterowi, może mieć przełożenie na konkretny i prawdziwy los. Następstwem wstrząsu spowodowanego litością i trwogą jest nadzieja, że szczęśliwy finał historii jelonka zostanie wpisany również w „moją” opowieść:

Mną też zajęła się ciotka, choć ciotka nie wysłała Bambi wraz z braciszkiem samych do Palestyny, kiedy wojna się skończyła¹⁹.

Książki w getcie dostarczały nie tylko terapeutycznych historii, ale również stanowiły stały punkt odniesienia. Dlatego też, jak wspomina autor *Wyspy na ulicy Ptasiej*, były czytane wciąż od nowa. Tak było w przypadku *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza i raczej drugoplanowego bohatera tej powieści — generała Gordona. Postać ta tak głęboko zapadła młodemu czytelnikowi w pamięć, że w 1945 roku po wpłynięciu do portu w Hajfie osierocone dziecko, które w przyszłości zostanie pisarzem, na pytanie, do której grupy dzieci chce dołączyć, odpowiada, że do Gordonii. Nazwa kojarzy się mu z dobrze znanym bohaterem Sienkiewicza. Zatem to właśnie książka lub wspomnienie o niej staje się przewodnikiem po nowym pohołokaustowym rozdziale życia:

I w ten sposób trafiliśmy do szkoły z internatem w kibucu w Emaek Izrael, związanym z partią Gordonia. Kilka lat temu, gdy byłem w Londynie, przeszedłem wzdłuż Tamizy, póki nie znalazłem pomnika generała Gordona, bohatera z Chartumu. Zrobiłem sobie z nim zdjęcie²⁰.

Alek, główny bohater autobiograficznej *Wyspy na ulicy Ptasiej* Orlewa, żyje literaturą i dzięki niej. Ukrywając się w zrujnowanej kamienicy na terenie getta, wyobraża sobie, że podobnie jak Robinson Kruzo, e,

¹⁷ U. ORLEV: *Książki mojego dzieciństwa...*, s. 18.

¹⁸ ARYSTOTELES: *Poetyka*. Przekł. i komentarz H. PODBIELSKI. W: ARYSTOTELES: *Dzieła wszystkie*. T. 6. Warszawa 2001.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem, s. 29.

zamieszkuje bezludną wyspę. Towarzyszy mu Śnieżka, oswojona mysz, która swe imię zawdzięcza modzie na disneyowskie produkcje. Czas ukrywania się jest czasem wzmożonej lektury. Chłopiec w taki sposób konstruuje kryjówki, aby móc czytać, nie narażając się na schwytanie. Przestrzeń, którą za każdym razem tworzy, jest podporządkowana trzem priorytetom: własnemu bezpieczeństwu, bezpieczeństwu myszy i czytaniu.

Gettowe lektury w związku z tym, że są zwykle znajdowane w porzuconych mieszkaniach, muszą być przypadkowe. Ale na tym właśnie polega ich siła. Stoją w opozycji do kanonu lektur, są tragicznie wolne od rówieśniczych recenzji i cenzury dorosłych. Paradoksalnie, wojna otwiera przed Alkiem demokratyczne przestrzenie literatury. Jednocześnie chłopiec dokonuje gorzkiej weryfikacji książek „sprzed” getta. Pamięta, że matka z rezerwą odnosiła się do *Ogniem i mieczem*, jego ukochanej i niemal programowej lektury szkoły międzywojnia. Uważała ją za zbyt okrutną. Wszystko to, co nastąpiło „po”, było już tylko tragicznym aneksem dołączonym do powieści Sienkiewicza. Kiedy Alek zabija człowieka, szuka pocieszenia w przygodach Robinsona:

Próbowałem przestać płakać, ale mi się to nie udawało. Dlaczego niby miałabym być inny niż Robinson Kruzoe? Robinson również strzelał do dzikusów, kiedy usiłovali zjeść Piętaszka²¹.

Najtrudniejszym dla chłopca ćwiczeniem z utraty okazuje się wspomnianie osobistego księgozbioru. Pocieszająca jest jednak myśl, że pozostawione w domu książki nie będą służyć Niemcom:

A jeszcze bardziej żał mi było moich zabawek. Przynajmniej moich książek Niemcy nie byli w stanie czytać. Wszystkie były po polsku²².

Alek w swym eremie staje się nie tylko znawcą literatury, ale także jej zdobywcą. W poszukiwaniu jedzenia i książek przeczesuje opuszczone mieszkania, klasyfikuje je ze względu na zasobność w pożywienie i księgozbiór²³. Prowadzi obserwacje socjologiczne, na przykład ze zdziwieniem zauważa, że w całej przeszukanej kamienicy czytało tylko dziecko. Alek posiadał również trudną sztukę wyceny przedmiotów, przeliczając ich wartość na ceny książek. Podobnej wycenie podlegają

²¹ U. ORLEV: *Wyspa na ulicy Ptasiej*. Przeł. L.J. KERN. Poznań 2011, s. 151.

²² Ibidem, s. 57.

²³ Jednym z zaleceń Kalmana Szapiry, chasydzkiego rabiego warszawskiego getta, było koncentrowanie się na pięknie, z tego też między innymi wynikała popularność czytania. Zob. D. ACKERMAN: *Azyl. Opowieść o Żydach ukrywanych w warszawskim zoo*. Przeł. O. ZIENKIEWICZ. Warszawa 2009, s. 131.

ludzie. Alek stawia znak równości między dobrym człowiekiem i czytelnikiem. Jego zaufanie zdobywa dziewczynka, którą obserwuje ze swej kryjówki. Stasia mieszka po aryjskiej stronie i siedząc przy oknie, czyta książki. Framuga okna stanowi dla czytającej dziewczyny ramę, dzięki której staje się bohaterką wyimaginowanego przez Alka obrazu. Ukrywający się żydowski chłopiec podziwia ten widok z daleka. To oczywiste, że czytanie zbliży dzieci, a książka sprawi, że Alek zakocha się w dziewczynie po drugiej stronie muru.

Motyw księgi stał się na tyle uniwersalny, a jego znaczenia na tyle czytelne, że został zawłaszczony przez polską literaturę współczesną adresowaną do młodego czytelnika i trafił do „żelaznego repertuaru” topiki Zagłady.

Za przykład może posłużyć *Ostatnie piętro* Ireny Landau. Książka rozpoczyna się opisem bałaganu, który Krysia, dziewczynka mieszkająca po aryjskiej stronie, zastaje po powrocie do domu. Ku zaskoczeniu dziewczynki po podłodze walają się ukochane książki mamy, wśród których jest oczywiście *Pan Wołodyjowski*. Widać, że Sienkiewiczowski paradygmat wychowania i patriotyzmu jest wspólnym mianownikiem narracji o Zagładzie. Rodzice Krysi ukrywają Cesię, której udało się wyjść z getta. Dziewczynka spędza czas w kryjówce za regałem. Czas odmierza lekturą kolejnych książek. Czyta również *W pustyni i w puszczy*. Mała czytelniczka docenia tę powieść przede wszystkim dlatego, że odnajduje w niej, podobnie jak Alek, analogię do swojej sytuacji. Dziewczynka, podobnie jak Nel, jest bezbronna i wymaga wsparcia ze strony Stasia. Cesia w tej roli widziałaby Jurka. Jednak marzenie czarnowłosej i czarnookiej dziewczyny, aby wejść w rolę jasnowłosej piękności, nie może się spełnić. Sienkiewiczowska fabuła nie przewidywała wszak miłosnych wątków, które nie kończą się happy endem. Natomiast narracja Zagłady jest inna od tej literackiej. Jurek, chłopiec, w którym Cesia się zakochuje, ginie podczas powstania w getcie. Jurek i pamięć o nim są dla dziewczynki już nierozzerwalnie związane z Sienkiewiczowską lekturą.

Znajomość literatury ratuje życie, i to w sensie dosłownym. Rodzina ukrywająca Cesię ma umówione hasło pukania do drzwi. Zaufana grupa ludzi zostaje wtajemniczona w ten kod, który nie wydaje się specjalnie skomplikowany. Tworzy go bowiem rytm popularnego tekstu Jana Brzechwy *Do biedronki...*²⁴. Pikanterii hasłu przydaje fakt, że autorem

²⁴ Przypomina to nieco sytuację, którą wspominają Żydzi ukrywający się na terenie warszawskiego zoo. Szczęśliwcy, którzy mieli okazję schronić się w domu Jana Żabińskiego, dyrektora zoo, słysząc wcześniej umówioną melodię, graną na fortepianie przez jego żonę Antoninę, wiedzieli o zbliżającym się niebezpieczeństwie. Zob. ibidem.

tego popularnego wiersza jest Żyd. Zaproszenie biedronki na spacer po łące w kontekście ukrywającego się w ciemnej komórcie żydowskiego dziecka brzmi niesłuchanie ironicznie²⁵.

Podobne postrzeganie roli lektury czy też opowieści daje się zauważyć w *Bezsensowności Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali²⁶. Tytułowa Jutka wraz z ciocią i dziadkiem przebywają w łódzkim getcie. Sama nie czyta, ale rolę przewodnika po świecie tekstów odgrywa jej dziadek. To on opowiada wnuczce różne historie, począwszy od baśni, a skończywszy na mitologii. Wojenna rzeczywistość poddaje baśniowe narracje czasem dramatycznej, a czasem komicznej weryfikacji. I tak, zaspana ciotka opowiada „głodową” baśń o Śnieżce, która zamiast zatrutego jabłka zjadła takąż kiełbasę. To freudowskie przejęzyczenie nie tylko buduje komiczne tło dramatycznej przecież sytuacji, ale sugeruje również psychoanalityczną interpretację opowiadanych w getcie narracji. Podobnie jak w *Ostatnim Piętrze*, także w *Bezsensowności Jutki* pojawia się tekst, który w sytuacji granicznej niesie ocalenie. Jest nim mit o Ariadnie. Ta mitologiczna historia pozwala Jutce pokonać strach i w piwnicy przetrwać *szperę*. Dziewczynka ma przy sobie kłębek wełny, który podobnie jak Tezeuszowi, daje jej nadzieję na odnalezienie wyjścia z getta.

Motyw książki w literackich reprezentacjach Zagłady skierowanych do dziecięcego adresata jest swego rodzaju strefą chronioną. Książka, choć papierowa, a w związku z tym nietrwała i krucha, ma ogromny wpływ na czytelnika. Wspiera go, chroni, odwraca uwagę, a kiedy trzeba, stwarza alternatywne światy — wszystko po to, aby dziecko choć na chwilę mogło wydostać się z piekła Zagłady. Takim chwytem

²⁵ Podobny motyw zasadzający się na kontraście kryjówka — otwarta przestrzeń (ciemność — światło, dobro — zło, legalność — nielegalność itd.) często występuje w literaturze dotyczącej Holocaustu, nie tylko tej, kierowanej do młodszego odbiorcy. Z uwagi na to, że zagadnienie zostało już omówione we wcześniejszych rozdziałach, odwołam się jedynie do *Wojny na Pięknym Brzegu* Andrzeja Marka Grabowskiego. Jest to opowieść o losach Krysi w okupowanej Warszawie, natomiast Zagłada Żydów stanowi tylko jeden z wątków tej historii. Otóż polska rodzina Krysi ukrywa przez jakiś czas Janka, żydowskiego chłopca, który pragnie choć na chwilę wyjść ze swego schronienia. Umożliwia mu to Krysia, która wprowadza chłopca na dach kamienicy, aby mógł w końcu zaczerpnąć świeżego powietrza. Sam Janek znajduje sposób, dzięki któremu czas za szafą płynie nieco szybciej: maluje. („Pokazał rysunki. Przedstawiały zwierzęta, ludzi, samochody. Konie wyglądały jak żywe. — Kto to namalował? — zapytałam. — Ja — odpowiedział. — Niemożliwe — nie uwierzyłam. Wtedy Janek wziął i naszkicował mój portret. Rysował nie jak dziesięcioletni chłopiec, ale jak dorosły artysta. — Zostaniesz wielkim malarzem — pochwaliłam go). A.M. GRABOWSKI: *Wojna na Pięknym Brzegu*. Łódź 2014, s. 61.

²⁶ D. COMBRZYŃSKA-NOGAŁA: *Bezsensowność Jutki*. Ilustr. J. RUSINEK. Łódź 2012.

posłużył się przecież Marcin Szczygielski w *Arce czasu*, o czym pisałam w poprzednich rozdziałach.

Z jednej strony współczesny młody czytelnik zostaje więc wyposażony w krzepiącą świadomość, że jego literacki rówieśnik nie pozostaje bez wsparcia, bo w najtrudniejszych chwilach towarzyszy mu książka, z drugiej — odbiera istotny sygnał o ocalającej i wyzwalającej mocy literatury oraz czytania.

W odniesieniu do trylogii Jana Brzechwy to istotna zmiana, jak bowiem wspomniałam w rozdziale poświęconym *Akademii pana Kleksa*, stan literatury na 1946 rok nie dawał powodów do optymizmu. W utworze Brzechwy tekstowy świat został pokonany przez wojenny kataklizm, a mali czytelnicy rozproszyli się po świecie. Ale tamtą opowieść przeznaczono dla pokolenia, które było świadkiem rozpadu języka, a co za tym idzie — również literackiej narracji. Skoro

bycie piśmiennym oznacza uczestnictwo w dyskursie określonej wspólnoty tekstowej, a to z kolei zakłada znajomość ważnych dla niej tekstów, właściwych sposobów ich czytania i interpretowania oraz ich stosowania w rozmowie i działaniu²⁷,

to Zagłada unieważniła przynajmniej ostatni z wymaganych postulatów. Holokaust nie tylko wstrząsnął fundamentami etyki, ale również mocno nadwyrężył konstrukcję Biblioteki Babel. Dlatego też można w Zagładzie widzieć cezurę²⁸ w „przygodach człowieka książkowego”.

²⁷ D.R. OLSON: *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*. Przeł. M. RAKOCZY. Warszawa 2010, s. 397.

²⁸ We wspomnieniach ocalonych często pojawiają się spisy lektur, ze szczególnym uwzględnieniem tej ostatniej, czytanej przed wybuchem wojny. Czuję się w obowiązku przytoczyć słowa Heleny Karmon, absolwentki przedwojennego żydowskiego Koedukacyjnego Gimnazjum im. Szymonostwa Fürstenbergów w Będzinie (współcześnie jest to II Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Wyspiańskiego), mieszkającej obecnie w Izraelu: „Czytałam książki zachłannie. Czytałam w szkole na lekcjach — pod pulpitem i wieczorami do późna w nocy. Miałam swoją latarkę i kiedy rodzice gasili światło, czytałam pod kołdrą. Wypożyczalnia książek mieściła się w prywatnym mieszkaniu p. Tenenbaumowej na ul. Kołłątaja, gdzieś niedaleko dzisiejszej Bramy Cukermana. Pierwsze wspomnienie dotyczące czytania jest związane z baśniami Andersena, pamiętam też, że czytałam mojemu 6-letniemu bratu *Koziołka Matołka*. A potem czytałam wszystkie książki Makuszyńskiego i Kestnera, Twaina i Dickensa. Następne były książki Czarskiej, Korczaka, Londona. No i rozmaite — o Indianach i kowbojach. Aż w końcu *Trylogia* Sienkiewicza i *Huragan* Gąsiorowskiego. W III i IV gimnazjalnej czytałam Żeromskiego, Dąbrowską, Uptoną Sinclaira i Harry’ego Sinclaira Lewisa, Hemingwaya. Ostatnie książki, które przeczytałam na wakacjach latem 1939, to *Jan Krzysztof* R. Rollanda. A potem wybuchła wojna”. (Wypowiedź zanotowana podczas rozmowy telefonicznej).

Odnosi się ona jednak raczej do literatury bezprzymiotnikowej i dorosłego odbioru Zagłady. Można przypisać jej co najmniej dwa znaczenia. Zacznę od pierwszego, które oznaczałoby utratę wiary w baśń. Wilhelm Dichter w *Szkole bezbożników* opisuje sen głównego bohatera:

— Nie zostawiajcie mnie!... — krzyknąłem z całej siły i potknąłem się o kamień z jakąś hebrajską literą. Padając jak długi, zbudziłem się nagle.

A więc to tylko sen! Na szczęście! Odczułem ulgę. Znów nic nie pamiętałem. Siedziałem w poprzek fotela z nogami przewieszonymi przez poręcz. W salonie było mroczno. Na dywanie, grzbietem do góry, leżały *Baśnie* Andersena. Zanim zmoęła mnie drzemka, czytałem o jakimś chłopcu, który chciał wiedzieć, czy płatki śniegu, podobne do białych pszczoł, mają swoją królową. Ładny pomysł.

Wyszedłem do jadalni²⁹.

Czytelnik jest świadkiem dramatycznego momentu w dojrzewaniu głównego bohatera: utraty wiary w cudowność baśni. Młody ocaleniec, dostrzegając w niej jedynie artystyczny koncept, ogłasza, podobnie jak Brzechwa w *Akademii pana Kleksa*, wyczerpanie baśniowej formuły.

Drugie znaczenie cezury nie jest związane ze zmianą etyki czytania spowodowaną Zagładą, lecz z deficytem książek, którego sens najlepiej oddaje tytuł jednego z rozdziałów *Czarnych sezonów* Michała Głowińskiego — *Książki, których nie czytałem za młodu*. Autor wyznaje, że wojna oznaczała dla niego intelektualną stagnację, ponieważ przed jej wybuchem jeszcze nie umiał czytać, a kiedy się nauczył, lektura była luksusem, na który w getcie nie wszyscy mogli sobie pozwolić. Ale i tak czytanie w jego dziecięcym świecie pełniło funkcję czasomierza, ponieważ odmierzało rytm życia w getcie:

W tamtym sezonie było jeszcze „normalne” getto, działała jakaś biblioteka wypożyczająca książki dla dzieci. Ojciec mnie w niej zaabonował. I wtedy przeczytałem dwie powieści, które utkwiły mi w pamięci — przeznaczone dla dzieci wersje Robinsona Crusoe i *Przygody Guliwera*. Na tym też chyba się skończyło, zaczął się najstraszniejszy etap — wywózki, likwidacja. Znowu książek pod ręką nie miałem, może w ogóle zapomniałem o ich istnieniu³⁰.

²⁹ W. DICTER: *Koń Pana Boga. Szkoła bezbożników*. Kraków 2003, s. 218.

³⁰ M. GŁOWIŃSKI: *Czarne sezony*. Kraków 2002, s. 200.

Berek — getto jako plac zabaw

Artur Żmijewski w 1999 roku realizował film pt. *Berek*. Obraz przedstawia goniących się nagich ludzi. Po chwili widz zauważa, że zabawa rozgrywa się w komorze gazowej. Kontrowersje, jakie wywołał film, dowodzą, według Joanny Tokarskiej-Bakir, że wydarzenia graniczne, a przecież do takich należała Zagłada, nigdy nie mogą znaleźć właściwego sobie miejsca, jest ich bowiem albo za dużo, albo za mało³¹.

Już jednak sama nazwa zabawy odsyła do popularnego żydowskiego imienia męskiego, szczególnie silnie zakorzenionego w pamięci kulturowej ze względu na postać Berka Joselewicza. Wydaje się, że zestawienie bohatera powstania kościuszkowskiego z nazwą popularnej dziecięcej zabawy może paradoksalnie wykazać istnienie dwu porządków, w jakich pozostawali Żydzi w dawnej Polsce. Najlepiej o tych zależnościach pisze Maria Janion, wspominając o roli przypisywanych Żydom stereotypowych cech uniemożliwiających im służbę w wojsku, a jednocześnie twierdząc, że Berek Joselewicz pozostawał w tej kwestii absolutnym wyjątkiem. Został dopuszczony do dyskursu bohaterskiego, co było właśnie warunkiem koniecznym znalezienia się w polskiej historii³².

Popularna wśród dzieci zabawa pozostaje zatem świadectwem stosunków polsko-żydowskich, a Zagłada dodatkowo dopisuje do niej nowe znaczenia; wszak berek z nieskomplikowanej gry ruchowej przekształca się w walkę o życie.

Jacek Leociak w artykule zatytułowanym *Dzieci Holokaustu: awers i rewers*³³ pisze o interesującej fotografii, która jest, według niego, metaforycznym rewersem Zagłady. Nasza pamięć przyzwyczajona do awersów — jasnych i czytelnych przekazów — w pierwszej kolejności zakonotowała fotografię od dawna uchodzącą za ikonę warszawskiego getta. Przedstawia chłopca, który idzie na czele grupy ukrywających się ludzi. *Ghetto boy*, bo tak zostało nazwane anonimowe dziecko, dzięki swej wyrazistości, a jednocześnie niedookreśloności, został włączony w postpamięciowy dyskurs. *Getto boy*, podobnie jak Anna Frank, należy do wszystkich, nie należąc jednocześnie do nikogo:

³¹ Zob. <http://artmuseum.pl/pl/archiwum/archiwum-7-berlin-biennale/1848?read=all> [data dostępu: 10.10.2015].

³² Zob. M. JANION: *Pułkownik żydowski*. W: EADEM: *Bohater, spiszek, śmierć. Wykłady żydowskie*. Warszawa 2009, s. 13.

³³ J. LEOCIK: *Dzieci Holokaustu: awers i rewers*. W: *Poetyka, polityka, retoryka*. Red. W. BOLECKI, R. NYCZ. Warszawa 2006.

Obraz ten jest nomadycznym przedmiotem, który od ponad sześćdziesięciu lat błąka się po polach zachodniej pamięci. Dlatego też jego obecność w przestrzeni publicznej pojmowana jest tu jako zjawisko dynamiczne, uczestniczące w grze społecznych sił i poddane rozlicznym presjom otoczenia, które samo bez przerwy zmienia się od czasu drugiej wojny światowej i w którym wszelkiego rodzaju obrazy zajęły niespotykane wcześniej miejsce³⁴.

Mniej znanym przedstawieniem jest fotografia należąca do rewersu Zagłady. Na zdjęciu, tym razem z łódzkiego getta, widzimy dwóch chłopców. Jeden mniejszy, z wyraźną nadwagą, przebrany w dziecięcy mundur policjanta i wyposażony w pałkę, trzyma swą zdobycz. Jest nią zapewne jego kolega, nieco wyższy i szczuplejszy chłopiec. Jeszcze przed chwilą chłopcy się gonili, bawiąc się w przysłowiowego berka. Gdyby nie informacja o miejscu i czasie wykonania tego zdjęcia, nikt zapewne nie przypuszczałby, że zostało zrobione na terenie łódzkiego getta. Jego autorem jest Henryk Ross, który do wybuchu II wojny światowej pracował jako łódzki fotoreporter jednej z warszawskich gazet. Potem trafił do getta.

Nie zostaliśmy przygotowani do oglądania takich zdjęć. Uśmiechnięte, pulchne i dowodzące dzieci nie pochodzą z porządku reprezentacji Zagłady, jakie były naszym doświadczeniem. Patrząc na ten rewers Zagłady, czujemy się zaskoczeni, ale zaraz potem odnajdujemy w pamięci właściwe obrazy. Niech będą nimi choćby *Medaliony* Zofii Nałkowskiej i finałowa scena drastycznej dziecięcej zabawy. Wydaje się więc, że motyw zabawy w kontekście Zagłady niespecjalnie szokuje, tym bardziej że zazwyczaj sprowadza się do odgrywania ról, jakie wyznaczył „młyn Holokaustu”³⁵.

Z kolei postpamięć sprawnie wykorzystuje przestrzeń zabawy do budowania reprezentacji Zagłady. Rudniańska brawurowo korzysta ze znaczeń, jakie niesie berek, po to aby współczesnemu odbiorcy za pomocą dostępnych mu kodów przybliżyć reguły „odwróconego dekalogu”. Cieślowski, klasyfikując zabawy, wpisuje berka w paradygmat gier myśliwskich³⁶. Paradoksalnie, goniony przypomina w getcie nie zabawę, lecz polowanie silniejszego na słabszego. Berek przestaje więc

³⁴ F. ROUSSEAU: *Żydowskie dziecko z Warszawy. Historia pewnej fotografii*. Przeł. T. SWOBODA. Gdańsk 2012, s. 1.

³⁵ Określenie Dominicka LaCapry oznaczające trwałe zablokowanie w opozycji kat — ofiara. Zob. D. LACAPRA: *Writing History, Writing Trauma*. Baltimore and London 2001.

³⁶ J. CIEŚLIKOWSKI: *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1985, s. 28.

być grą, wytworem kultury, opartym na umowie, i podporządkowuje się nie „społecznym regułom”, lecz zwierzęcemu instynktowi:

— Strzelali do dzieci — powiedział. Żandarmi. Naprawdę, sam widziałem. Akurat byłem przy bramie getta. Dzieci biegły, a oni strzelali. Jak do kaczek, naprawdę. Ten chłopiec, którego trafili, był młodszy od ciebie, Heleno. Nie wiedziałem, że oni będą strzelać. Ale te dzieci spodziewały się tego. [...]

[Helena — M.W.D.] Przypomniła sobie polowanie, na które kiedyś zabrał ją ojciec. Panowie stali nad rzeką z bronią gotową do strzału. Gdy na niebie ukazało się stado kaczek, wszyscy zaczęli strzelać, ojciec też. [...] Helena wyobraziła sobie podobną scenę. Za bramą getta stoją rzędem niemieccy żandarmi w wysokich czarnych butach, z pistoletami wycelowanymi w niebo. I nagle na niebie ukazują się dzieci. Lecą nad ulicą, nad bramą, a policjanci strzelają. Jeden chłopiec spada jak kamień i leży na środku ulicy, a inne lecą dalej, nad ulicami i domami³⁷.

Nie można jednak zapominać o tym, że zabawa miała dla dzieci przede wszystkim charakter terapeutyczny. I tak też literatura przedstawia jej istotę. W dziecięcym świecie getta mimo panującej nędzy obecne są zabawki. Choć skromne, przypominające raczej „luksus” przedwojennego życia, to ciągle jeszcze, jakby wbrew wszystkiemu, zaświadczały o dziecięcości bohaterów. Pragnienie posiadania zabawki jest uniwersalnym afektem, charakteryzującym wszystkie dzieci, bez względu na ich pokoleniową przynależność. To podobieństwo może zbliżać współczesnego odbiorcę do jego wojennego rówieśnika. Stąd też popularność tego motywu, który jako fabularnie przydatny do budowania pamięci pozostaje w zasięgu „długiego cienia Zagłady”.

Przykłady można mnożyć. Główny bohater *Wszystkich moich mam* Renaty Piątkowskiej wraz z kolegą bawi się klockami. Przyjaciół, korzystając z budowanej właśnie przez chłopców makiety, tłumaczy Szymonowi, na czym polega łapanka. Dramat ludzi odgrywają ołowiane żołnierzyki, które po „złapaniu” zostają uwięzione w kartonowym pudełku. Szymon, litując się nad ich losem, odnosi je do domu — szuflady w kredensie.

Scena wydaje się uderzająco podobna do instalacji *Lego. Obozu koncentracyjnego* Zbigniewa Libery, artysty, który

nie tylko operuje w świecie masowej wyobraźni i standardowych nawyków, ale też umiejętnie nimi manipuluje, wskazując łatwość, z jaką można dziś narzucić światu nowe normy — zarówno hand-

³⁷ J. RUDNIAŃSKA: *Kotka Brygidy*. Lasek 2007, s. 61.

lowe, jak i etyczne. Dokonuje też bolesnych interwencji w sferę zbiorowej pamięci [...]»³⁸.

Zabawa w łapankę spełnia jednak zupełnie inną funkcję. Ma mimetyczny charakter, a więc oprócz rzeczowej informacji o tym, czym jest łapanka, i przestrogi przed ujęciem przez Niemców pozwala na odegranie ról. Opierając się na klasyfikacji Rogera Caillois³⁹, zabawę żołnierzami, którzy zostali wyłączeni z przypisanych im ról — nie walczą, lecz są wyłapywani⁴⁰ — można wpisać w *mimicry*, kategorię oznaczającą naśladownictwo. Chłopcy, bawiąc się w łapankę, starają się niczym w teatrze odegrać przerażające sceny po to, aby przestać się bać, wykorzystując tym samym terapeutyczną moc teatru.

Szymon długo jeszcze pozostaje pod wpływem odegranej opowieści. Świadomość tego, że w kartonowym pudle zostali uwięzieni ludzie, nie pozwala mu spać. Postanawia uciec się do antycznego fabularnego chwytu — *deus ex machina*, który umożliwi mu uwolnienie więźniów. Chłopiec swym zachowaniem egzorcyzuje paraliżujące go lęki. Będąc „autorem” małego cudu uwolnienia, wie, że także on może mieć nadzieję na wyjście z getta. Wykonany przez niego gest stanowi antycypację tego, co wydarzy się w jego życiu. Otóż również jego spotka „mały” cud i dzięki Irenie Sendlerowej wydostanie się z getta.

Odgrywanie ról ma oczywiście terapeutyczny charakter. Żywioł *mimicry* nie musi przybierać kształtu spektakularnego widowiska, jak w przypadku *Pocztą*, którą wystawiły „dzieci Korczaka” we wcześniej

³⁸ A. ROTTENBERG: *Sztuka w Polsce 1945–2005*. Warszawa 2006, s. 350. O wykorzystywaniu możliwości przedstawiania, jakie daje *toy art*, oraz o zaanektowaniu tego rodzaju sztuki przez drugie i trzecie pokolenie twórców w przekonujący sposób pisze Ernst van Alphen: „W obliczu przedawkowania informacji i edukacyjnych materiałów dokumentalnych istnieje potrzeba efektywnego dokończenia procesu »przepracowania«. Przedawkowanie to przyniosło skutki odwrotne do zamierzonych. W obliczu tego przedawkowania potrzebna jest »niewiedza«. Niewiedza nie w odniesieniu do informacji o Holokauście, ale wobec wszystkiego, co stoi na drodze »odczutej wiedzy« na temat emocji, które te wydarzenia wywołują. I przede wszystkim wobec narracyjnego opanowania dominującego w tradycyjnej edukacji”. E. VAN ALPHEN: *Zabawa w Holokaust*. Przeł. K. BOJARSKA. „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2, s. 242–243.

³⁹ Zob. R. CAILLOIS: *Żywioł i ład*. Przeł. A. TATARKIEWICZ. Warszawa 1973.

⁴⁰ To interesujące zjawisko, wskazuje bowiem istotne przesunięcie z kategorii *agon* (współzawodnictwo) do *mimicry*. Żołnierzyki, które, według klasyfikacji autora *Żywiołu ładu*, należą do *mimicry*, mimo że spełniają funkcję, jaką teoria zabawy nakłada na lalkę, „uczestniczą” przecież w grach opartych na współzawodnictwie. Okazuje się, że zabawki również podlegają gettoizacji, ponieważ zostają pozbawione, podobnie jak ludzie, kontekstu „normalności”. Skoro getto jest „życiem na niby”, to również zabawa może być zwolniona z obowiązujących dotąd reguł.

przeze mnie omawianych dwu książkach — *Ostatnim przedstawieniu panny Esterki* i biografii Korczaka *Po drugiej stronie okna...* — czy mitycznej narracji, pozwalającej ukrywanie się przedzierzgnąć w opowieść o labiryncie i dzielnym Tezeuszu, jak w przypadku *Bezsensowności Jutki*. Może być doświadczeniem intymnym.

Przykładu dostarcza *Kotka Brygidy*, której główna bohaterka, sześciolatnia Helena, zaręcza się „na niby” ze swym żydowskim ukochanym. Tomek zamiast pierścionka daje jej opaskę z gwiazdą Dawida. Dar, który „pasuje jej do płaszczyka”, okaże się szczególnie kłopotliwy. Dziewczynka jak zwykle wychodzi na podwórko, aby poskakać na skakance, ale zauważa, się wszystko się zmieniło:

Przez podwórko przeszła pani Szewczykowa, u której często przesiadywała Stańcia. Spojrzała na Helenę i poszła dalej, nawet nie odpowiedziała „dzień dobry”. Potem dozorca, pan Gienio, wyszedł z miotłą na podwórko i tak się zamachnął, jakby Helena była śmieciem, który trzeba sprzątnąć⁴¹.

Helena „udaje” Żydówkę. Gra, którą rozpoczyna dumna z opaski dziewczynka, przypomina nieco baśń o Kopciuszku. Tam wystarczyło, aby Kopciuszek poniżany przez macochę oraz przyrodnie siostry przywdział piękną suknię, a cały świat oniemiał z zachwyty. Helena znalazła się w sytuacji odwrotnej. Lubiana przez sąsiadów, rozpieszczana przez rodziców, stała się nagle zupełnie bez powodu obiektem niechęci, a nawet agresji. Jej żydowski kostium, sprowadzony do opaski na ramieniu, jest nie tyle prowokacją otoczenia, ile literacką wariacją na temat „przebieranek” Żydów, „przebieranek”, których celem było zatuszowanie podejrzanego wyglądu. O trosce żydowskich matek, aby ich „przebrane” dzieci zdołały oszukać „oko szmalcownika”, pisałam w poprzednim rozdziale. Matczyny wysiłek wkładany w pracę nad wyglądem pociech — przebieranie, malowanie, obcinanie i farbowanie włosów — mimo że wykonany na poziomie, którego nie powstydzilby się teatralny kostiumolog, i tak bywał często daremny. Tymczasem wystarczyło, aby Helena założyła jedynie dodatek do kostiumu, by świat wokół niej całkowicie się zmienił.

W mimetyczną grę, pewnego rodzaju teatr jednego aktora, bawią się dwie Hanie — bliźniaczki z XY Rudniańskiej. Ich uderzające podobieństwo sprawia, że jedna z dziewczynek wpada na szalony pomysł, aby obie udawały jedną osobę. W ten sposób bliźniaczki chcą oszukać świat i ukryć jedną z nich, której istnienie definiowane przez jej żydowskość jest pewnego rodzaju skandalem. Autorka proponuje nieznaną dotąd realizację holokaustowego toposu ukrywania się. Zwykle to przecież

⁴¹ J. RUDNIAŃSKA: *Kotka Brygidy...*, s. 39.

Żydzi pozostają w ukryciu, podczas gdy pomagający im goje są aktorami odgrywającymi swe role.

Tymczasem w XY żydowski los jest połączony z losem nieżydowskim; oba, jak wskazuje tytuł, dopełniają się, tworząc nierozdzielalną całość. Ta demokratyzacja odpowiedzialności okazuje się wszakże jedynie pozorna, obie siostry bowiem są przecież żydówkami wychowanymi w rodzinach zastępczych. Dziewczynka dorastająca w żydowskiej rodzinie musi się ukrywać u rodziców swej siostry, którzy nie są Żydami. Ci z kolei również się ukrywają ze względu na pochodzenie przybranej córki. Komplikacja koligacji rodzinnych jest na tyle duża, że jeśli „baśń” Rudniańskiej nie czyniłaby realnym niebezpieczeństwa, jakie grozi dziewczynkom, przypominałaby zabawną opowieść w konwencji *qui pro quo*.

Najpopularniejszymi jednak zabawami w getcie są wyliczanki i gra w klasy. Wydaje się, że te gry należące zgodnie z klasyfikacją Rogera Caillios do grupy *alea* można uznać za metaforę sytuacji granicznej. Opierają się one bowiem na wierze w szczęśliwy los lub przypadek. Do grupy wskazanych gier będzie również należeć zabawa w chowanego, ponieważ jej podstawowy sens, tak charakterystyczny dla zabaw typu *agon*, polegający na przechytrzeniu szukającego lub ukrywającego się, zostanie przesunięty w stronę gier *alea*. Wszak to przeznaczenie lub ślepy los, a nie inteligencja ukrywającego się, sprawiają, że udaje mu się przeżyć. Bohaterowie dziecięcy, chcąc poznać swój los, nieustannie wyliczają, grają w klasy, liczą płyty chodnikowe, jakby od wyniku obliczeń zależało ich życie.

Jutka z opowieści Combrzyńskiej-Nogali swymi wyliczankami wprowadza się w stan oszołomienia. Powtarzanie słów pozbawionych sensu zbliża jej mowę do języka magii. Jest on przeciwieństwem opresyjnego kodu nakazów, zakazów czy obwieszczeń. Język uwolniony z reguł stanowi wartość samą w sobie. Skoro desygnaty, które do tej pory nazywał, przestały istnieć, a ich miejsce zajęły nowe, to wydaje się oczywiste, że odtąd należy posługiwać się nim w zupełnie inny sposób. Skoro przestał znaczyć, musi tylko dobrze brzmieć. W tym sensie eksperymenty z wyliczankami przypominają fascynację chłopca przekazaną w relacji Czukowskiego, który zachwycony przyglądał się dziecku odkrywającemu możliwości przekształcania słowa⁴². Właśnie *ekikiki*, czyli czysta glosolalia⁴³, jest żywiołem Jutki.

Natomiast Szymon ze *Wszystkich moich mam* przestrzega reguł gry, które sam sobie narzuca:

⁴² Zob. J. CIEŚLIKOWSKI: *Wielka zabawa...*, s. 246.

⁴³ Ibidem.

[...] zawsze staram się stawiać na szparach między płytami chodnika [...] Myślę sobie, że to nie są zwykłe szpary, tylko krata zawieszona nad wielką przepaścią. Ty też musisz chodzić tak jak ja, po tych szparach, bo jak postawisz nogę na środku płyty, to zlecisz do jakiejś strasznej dziury — przekonywałam⁴⁴.

Chodzenie według wyznaczonych przez siebie reguł ma pełnić funkcję swoistego amuletu chroniącego przed nieszczęściem. Starszej siostrze pomysł brata wydaje się absurdalny, ale to właśnie ona wbrew logice zostaje zamordowana. Podczas rewizji dziewczynka ukrywa się pod pościelą. Kryjówka zdaje się idealna, ale dziecko zostaje zauważone. Spod pierzyny widać długie warkocz dziewczynki, za który zostaje brutalnie wyciągnięta.

Bohaterka *Bezsenności Jutki* często gra w klasy, zresztą nie tylko ona. Charakterystyczny kształt rysunku służącego do tej zabawy na stałe wpisał się w grafikę książek dla dzieci, szczególnie tych, w których główną bohaterką jest dziewczynka. Można go między innymi znaleźć w opowieści o Jutce czy w *Pamiętniku Blumki*. Gra w klasy, jak udowadnia Jacek Olędzki, ma swe źródło w tradycyjnej grze „skuś baba dziada”⁴⁵. Badacz dostrzega w niej narrację związaną ze szkołą: pokonywanie poszczególnych pól uznaje za symboliczne odegranie trudu przechodzenia z klasy do klasy. Wspomina jednak również o mitycznej narracji, która mogła znaleźć swe odzwierciedlenie w regułach tej zabawy.

Dlatego w rysunkach antropomorficznego luda należałoby widzieć szamana, który wprowadzając graczy w *ilinx* — oszołomienie, zabiera ich w mistyczną wędrówkę między niebem a piekłem. Tym samym niewinna gra w klasy, w którą bawią się dzieci w getcie, jest grą o życie, dającą wprowadzić nadzieję na przetrwanie, ale jednocześnie przypominającą o istnieniu „pola” nazywanego Piekłem.

Wydaje się, że topika Zagłady w „literaturze czwartej” silnie eksploatuje motyw zabawy nie tylko ze względu na to, że jej żywioł jest szczególnie bliski współczesnemu dziecku, ale jeszcze co najmniej z dwóch powodów.

Po pierwsze, aby zreinterpretować zabawę, która w kontekście Zagłady zmieniła swe pierwotne znaczenie. Zabawa w getcie najczęściej traci swój ludyczny charakter, stając się koniecznością; przetrwanie wymaga bowiem od dziecka udawania, ukrywania oraz odgrywania.

⁴⁴ R. PIĄTKOWSKA: *Wszystkie moje mamy*. Ilustr. M. SZYMANOWICZ. Łódź 2013, s. 12.

⁴⁵ J. OLĘDZKI: „Skuś baba dziada”. Przyczynek do powinności przemyśleń perypatetycznych. „Polska Sztuka Ludowa” 1987, nr 1–4, s. 142–149.

Zatem przeformułowanie definicji zabawy sprawia, że dziecięca gra bywa częścią codziennej walki o życie. Jej ludyczny status zostaje podany w wątpliwość, wszak podstawowym założeniem każdej gry jest jej dobrowolność. Gra, w której stawką jest życie, nie spełnia tego kryterium.

Po drugie, zabawa metaforyzuje Zagładę. Gry, szczególnie te należące do grupy *alea*, stanowią metaforę losu nie tylko dziecka, lecz także każdego, kto doświadczył, czym jest getto. Zabawy oparte na wyliczaniu, losowaniu, rzucaniu kostką są dla młodego odbiorcy istotnym sygnałem, że człowiekowi w świecie „odwróconego dekalogu” odmówiono prawa do podejmowania decyzji, a jego życiu — wartości.

Taki przekaz kierowany do młodego pokolenia czytelników odzwierciedla koncepcję losu, którą sformułował Imre Kertész:

Co nazywamy losem? W każdym razie możliwość tragedii. Jednak stygmat, zewnętrzna determinacja, która wtłacza nasze życie w sytuację stworzoną przez dany totalitaryzm, w sytuację absurdalną, możliwość tragedii udaremnia: jeśli więc narzuconą nam determinację przeżywamy jako rzeczywistość, nie zaś jako konieczność wynikającą z naszej własnej — względnej — wolności, to właśnie nazwałbym losem utraconym⁴⁶.

⁴⁶ I. KERTÉSZ: *Dziennik galernika*. Przeł. E. CYGIELSKA. Warszawa 2006, s. 15–16.

Dybuk kontra Facebook, czyli *Kotka Brygidy i Wszystkie lajki Marczuka*

W Oświęcimiu zacząłem wariować. Pięć godzin
błądzenia po krawędziach obłądu. Wariować
zacząłem w Oświęcimiu. Ukrywszy się w knajpie
wietnamskiej (POLECAMY RÓWNIEŻ KUCHNIĘ
POLSKĄ),

wypaliłem pół paczki papierosów camel
(chciałbym, aby ta firma zechciała się przyjrzeć
moim staraniom), (póki nie będzie za późno).
Bowiem wariować zacząłem w Oświęcimiu.
Numerek z szatni, głupi żarcik losu:
czterdzieści
i cztery.

Marcin Świetlicki

Ernst van Alphen w rozmowie z Romą Sendyką i Katarzyną Bojar-
ską dzieli się wątpliwościami dotyczącymi terminu „postpamięć”:

Mój problem z tym terminem polega na tym, że Hirsch zdaje się sugerować, iż pierwotna trauma ocalonego może w jakimś sensie przenosić się na jego potomstwo, z pokolenia na pokolenie, i że przekaz ten przyjmuje kształt pamięci. Oczywiście, nie mam zastrzeżeń do znaczenia tego „post”, ale wydaje mi się, że „pamięć” nie jest tu trafnym terminem. Drugie i trzecie pokolenia nie cierpią na nadmiar pamięci, ale z zupełnie innego powodu. Moim zdaniem, wiąże się to z praktykami upodmiotawiania i utożsamiania, z mówieniem o przemilczeniach i ich interpretacją. To raczej kwestia braku pamięci niż jej samej i poczucia winy związanego z tym brakiem. Tu leży sedno mojego sporu z Marianne Hirsch¹.

¹ *Afekt, trauma i rozumienie: sztuka ponad granicami wyobraźni*. Ernst VAN ALPHEN w rozmowie z Romą SENDYKĄ i Katarzyną BOJARSKĄ. „Teksty Drugie” 2012, nr 4, s. 215.

W innym miejscu dodaje, że nawet zdobycie wiedzy, której nieustanne powtarzanie często doprowadza do znudzenia młodych ludzi, wcale nie jest równoznaczne z pamięcią. Wszak w odróżnieniu do Prima Leviego, który w zapomnieniu o Holokauście upatrywał zagrożenia świata, Charles Maier twierdził przecież, że cierpimy na nadmiar pamięci, a to prowadzi do jej kanonizacji i uzależnienia od pamiętania².

Wydaje się, że „literatura czwarta” podejmująca problem Zagłady mierzy się właśnie z problemem pamięci. Teksty adresowane do młodych lub bardzo młodych czytelników są pozbawione merytorycznego zaplecza, jakie miałyby, gdyby należały do literatury bezprzymiotnikowej. Trudno bowiem wyobrazić sobie dorosłego czytelnika, który nie dysponuje choćby podstawową wiedzą o Holokauście. Tymczasem literatura dla dzieci nie może liczyć na taką kompetencję swych odbiorców. Próbuje więc ustalać takie reprezentacje Zagłady, które choć wyposażają w potrzebną wiedzę i, co ważne, wzruszają, mam nadzieję nie przy użyciu kiczu, to jednak w takim stopniu, aby nie traumatyzować czytelnika. Energia narracyjna jest rozpisana przede wszystkim na uniwersalne toposy, można powiedzieć mitologemy dzieciństwa, których istnienia czytelnik sobie do tej pory nie uświadamiał. Dopiero ich dekonstrukcja, mająca swe źródło w Zagładzie, powoduje, że przestają być przeźrocyste i stają się w odczuciu dziecka ważnymi wartościami.

Wśród analizowanych tekstów dostrzegam wszakże dwa, które w dużym stopniu odbiegają od przyjętej kanonizacji Zagłady w „literaturze czwartej”, a przede wszystkim od bardziej lub mniej precyzyjnie określonego sposobu konstruowania pamięci.

Dybuk — przypadek *Kotki Brygidy* Joanny Rudniańskiej

Powieść na pozór wpisuje się w „bezpieczny” paradygmat literackich reprezentacji Zagłady wypracowanych w ramach „literatury czwartej”, to jednak nieprzepracowana trauma po stracie żydowskiej koleżanki-sobowtóra może emocjonalnie obezwładniać odbiorcę.

Warto zastanowić się nad znaczeniem tytułów dwunastu rozdziałów powieści, nazwanych kolejno liczebnikami porządkowymi. Wydaje się, że taka numeracja może oznaczać miesiące. Natomiast rozdziały

² Zob. A. MILCHMAN, A. ROSENBERG: *Eksperymenty w myśleniu o Holokauście. Auschwitz, nowoczesność i filozofia*. Przeł. L. KROWICKI, J. SZACKI. Warszawa 2003, s. 119.

ostatni i przedostatni noszą tytuły — odpowiednio: *Jedenaście. Potem* oraz *Dwanaście. Przyszłego roku w Jerozolimie*. Dziesięć poprzednich stanowiło pełnię, a zarazem wojenny, ale mimo upływu czasu wciąż jeszcze niezamknięty rozdział w życiu Heleny. Pozostałe dwa są wydają się dopełnieniem jej życia. Bo choć przypomina ono dwunastomiesięczną żałobę (*szneim asar chodesz*)³, obchodzoną wyłącznie po śmierci ojca lub matki, a więc najbliższej osoby, podczas której Helena oplakuje swą dziecięcą miłość — Tomka, który zamiast obrączki podarował jej opaskę z gwiazdą Dawida, Brygidę oraz cały świat, którego odejścia na drugą stronę Wisły była świadkiem, to mimo wszystko tytuł ostatniego rozdziału wykorzystujący słowa wypowiedziane na zakończenie sederu: „W przyszłym roku w Jerozolimie!”, sugerują, że święto Pesach wiąże się nie tylko z pamięcią o przeszłości, ale przede wszystkim z obietnicą powtórzenia cudu. Dlatego też Helena z jednej strony jako żałobna płaczka jest skazana na samotność i być może z tego powodu nie zakłada rodziny, z drugiej — udaje się jej osiągnąć swoistą pełnię; dołącza bowiem do świata utraconego w przeszłości.

Helena umiera, ale anioł na wyraźne życzenie kobiety zamienia ją w kotkę. Można tę metamorfozę przypisywać oczywiście konwencji fantastycznej, lecz brawurowa opowieść o zmaganiach Heleny z pamięcią ośmiela do tego, aby w jej przemianie upatrywać po prostu reinkarnacji. Mistyka żydowska utrwała wiarę w powrót dusz, jako że dusze ludzi sprawiedliwych wracają, aby kontynuować naprawę i doskonalenie świata. Reinkarnacją wyjaśnia się też

zdarzające się niekiedy poczucie szczególnej bliskości niektórych nie-Żydów wobec judaizmu⁴.

Kim więc była Helena, zanim zaczęła nią być? Żydowską dziewczynką? A może identyfikacja z Brygidą — jej żydowskim sobowtorem — osiągnęła taki stopień intensywności, że Helena przeżyła własne życie za swego sobowtóra z getta? Niełatwo udzielić odpowiedzi na te pyta-

³ Zob. P. JĘDRZEJEWSKI: *Judaizm bez tajemnic*. Kraków 2012, s. 257.

⁴ Ibidem, s. 267. Warto nieco bliżej przyjrzeć się kategorii *gilgul neszamot*, którą w tradycji judajskiej można zdefiniować jako koncepcję „ponownego pośmiertnego wcielania duszy w inny kształt fizyczny lub postać ludzką [...] dzięki skumulowanej w niej energii. [...] Po raz pierwszy *gilgul neszamot* pojawiła się w kabale w traktacie *Sefer ha-Bahir*. Później koncepcja ta została rozpowszechniona przez Izaaka Lurię. Dusze zmarłych mogły tu wstępować również w zwierzęta [...]”. S.J. ŻUREK: *Gilgul neszamot. O kabalistycznej wędrówce dusz w poezji Arnolda Słuckiego*. W: *Żydzi w literaturze. Materiały XII konferencji pracowników naukowych i studentów*. Red. A. SZAWERNA-DYRSZKA, M. TRAMER. Katowice 2003, s. 15. Dziękuję Autorowi za zwrócenie uwagi na tę kwestię.

nia. Faktem jest, że Helena pod kocia postacią „wraca”, jakby kiedykolwiek tam była, do Jerozolimy. Tu w końcu jest u siebie, w tym bowiem miejscu rodzi się świat, który wcześniej rozpadł się na jej oczach:

Dwie stare kobiety rozmawiają o zmierzchu.
Trzej Bogowie czekają na świat⁵.

Finał powieści nie niesie ukojenia, lecz jedynie interpretacyjny trud. Nie wiem, kogo pod Ścianą Płaczu spotkała kotka Helena. Może to była Brygida, która, jak czytelnik się dowiaduje, wyjechała z Polski i zamieszkała w Jerozolimie? Takie zakończenie byłoby mimo całego tragizmu dość optymistyczne. Oto Helena po latach odnajduje Brygidę. Ale spotkaną osobą może być narratorka, tym bardziej że ostatni jerozolimski fragment powieści jest wyraźnie odmienny — różnicuje go od reszty tekstu kursywa. Zmiana czcionki wskazywałaby inny porządek narracji. Być może więc historia Heleny i jej traumy po utracie należy już do przeszłości, pamięci i literatury. Osobisty ból zostaje więc włączony w uniwersalną narrację, która zmienia status Heleny jako świadka. Helena bowiem nie będzie już opowiadającą, lecz opowiadaną. Tym samym towarzysząca jej kobieta wpisuje się w interesującą, choć jeszcze zbyt precyzyjnie nieopisaną kategorię „świadka świadka”.

Helena uwierzyła, że jest strażniczką holokaustowej pamięci. Jako że Zagłada była „doświadczeniem intymnym, które może być przekazane bezpośrednio na poziomie indywidualnym, nie zbiorowym”⁶, to również jej „odbior” powinien się dokonywać w możliwie intymnej przestrzeni. I w tym ma źródło patologiczna empatia

zastępująca wyobrażeniową rekonstrukcję doświadczenia innej (drugiej) osoby bez oceniania czy wartościowania tego doświadczenia⁷ —

przekonaniem, że jest się cierpiącym Innym⁸.

Moja obawa przed traumatyzowaniem czytelnika wynika z przeświadczenia, że główna bohaterka nie tyle pamięta cierpienia Innych, ile przenosi je na siebie. Pamięć ją paraliżuje i nie pozwala działać,

⁵ J. RUDNIAŃSKA: *Kotka Brygidy*. Lasek 2007, s. 155.

⁶ B. ENGELKING: *Zagłada i pamięć. Doświadczenie Holocaustu i jego konsekwencje opisane na podstawie relacji autobiograficznych*. Warszawa 2001, s. 285.

⁷ D. KRAWCZYŃSKA: *Własna historia Holocaustu — o pisarstwie Henryka Grynberga*. Warszawa 2005, s. 206.

⁸ J. KOWALSKA-LEDER: *Doświadczenie Zagłady z perspektywy dziecka w polskiej literaturze dokumentu osobistego*. Wrocław 2009, s. 331.

lecz jedynie rozpamiętywać ból. Innymi słowy, Helena nie tylko bierze na siebie zobowiązanie pamiętania, ale również żydowską tożsamość i w pewnym sensie wpisuje się w rolę ocalonej, choć tragicznie doświadczonej przez Holokaust. To nieczęsto spotykane ujęcie — oto Zagłada równie mocno dotyka polskie dziecko zamieszkujące aryjską stronę jak dziecko żydowskie.

Specyficzny kontekst przemieszczenia cierpienia powoduje, że siłą rzeczy zainfekowanie Heleny bólem kojarzy się z opowieścią o dybuku, wpisanym w kabalistyczną tradycję wiary w transmigrację dusz. W języku hebrajskim „dybuk” oznacza połączenie i przywiązanie. W folklorze żydowskim stanowi wyobrażenie duszy człowieka zamordowanego lub niepogrzebanego, wstępującego w ciało osoby żyjącej. Dybuk wybiera ciało szlachetnego i pobożnego człowieka. Ten z kolei traci własną tożsamość, przejawiając objawy obłędu i szaleństwa⁹. Wybawić spod władzy dybuka może tylko cadyk¹⁰.

Wydaje się, że Helena jest we władaniu dybuka pamięci. Z jednej strony jej sytuacja może być zrozumiała, szczególnie z punktu widzenia Holokaustu jako traumy, czyli

historii braku kontroli, braku panowania¹¹.

Wobec tego

Nauczanie historii traumy oznacza przekazywanie wiedzy, która nie panuje nad sobą. [...] nauczanie o Holokauście konfrontuje nas z problemem, jak poprzez uczenie się opanować przeszłość, która nie jest i nie może być opanowana¹².

Kotka Brygidy mogłaby się stać znakomitą lekturą wpisaną w kanon obnażający „brak kontroli”. Jeśli jednak przyjmiemy za Shoshanę Felman, że

⁹ Zob. M. ŁOBOZ: *Zbłąkane dusze, dybuki, żydowskie anioły śmierci i ich literackie świadectwa*. W: *Problemy współczesnej tanatologii. Medycyna — antropologia kultury — humanistyka*. T. 5. Red. J. KOLBUSZEWSKI. Wrocław 2001, s. 207; W. KOPALIŃSKI: *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa 1985, s. 231; M. KORDOWICZ: *Wędrowka dusz*. „Mi-drasz” 2000, nr 5 (37), s. 13.

¹⁰ Postać dybuka została rozpowszechniona przez Szymona An-skiego, który w popularnym dramacie *Dybuk* (1914) połączył motyw opętania z historią niespełnionej miłości. W ten sposób doszło do swoistego rodzaju integracji folkloru żydowskiego z tradycją romantyczną.

¹¹ E. VAN ALPHEN: *Zabawa w Holokaust*. Przeł. K. BOJARSKA. „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2, s. 227.

¹² Ibidem.

w epoce Holocaustu, Hiroszimy i Wietnamu, w wieku świadectwa, nauczanie musi samo stanowić świadectwo, musi coś zmieniać, a nie przekazywać wyłącznie martwą wiedzę, podawać tezy zawczasu obmyślane, udosłownione, z góry traktowane jako oczywiste, to znaczy mylnie uznane za (jedyne i) obiektywne dane¹³,

to *Kotka Brygidy*, mimo że jest znakomitą powieścią, poruszającą mnóstwo problemów, które z edukacyjnego punktu widzenia są nie do przecenienia i umożliwiają otwarcie ważnych dyskusji; mimo że jest książką niesłychanie uczciwą, gdyż w stopniu, w jakim pozwala na to niedorośli adresat, podejmuje trudne i niewygodne zagadnienia — to jednak niczego nie zmienia w „rozumieniu” Holocaustu, lecz raczej sprawia wrażenie, że stanowi sumę holokaustowych narracji.

To nie zarzut sformułowany przeze mnie — czytelnickę zafascynowaną książką, lecz refleksja, od której jako matka i nauczyciel nie mogę się uwolnić. Bliższa jest mi bowiem koncepcja udostępniania, a nie przekazywania:

Jeśli chodzi o wielkie tematy literatury, uczenie należy postrzegać nie jako akt przekazywania, lecz jedynie udostępnianie; udostępnianie kryzysu lub kryzysowego wymiaru, który, moim zdaniem, naturalnie przynależy do literackiej materii. Każdy wielki temat ma wpisany w siebie punkt zwrotny. Chodzi o to, żeby odnaleźć ten punkt. A zatem nauczyciel musi postawić pytanie, po pierwsze, jak tam dotrzeć, jak nie dopuścić do pochopnego zatuszowania kryzysu, a po drugie, jak kryzys znieść i jaki kryzys dana grupa jest w stanie wytrzymać¹⁴.

Tym samym współczesna edukacja — wbrew radykalnemu twierdzeniu, że celem pamięci o Holokauście

nie może być przewyciężenie przeszłości czy też pojednanie z jej koszmarami. Pamięć o Holokauście musi pozostać chorobą, psychiczną dolegliwością, na którą nie możemy nigdy przestać cierpieć¹⁵ —

powinna się jednak mierzyć z traumą Zagłady.

¹³ S. FELMAN: *Nauczanie i kryzys albo meandry edukacji*. Przeł. M. LACHMAN. „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2, s. 396–397.

¹⁴ Ibidem, s. 397.

¹⁵ F. ANKERSMIT: *Pamiętając Holocaust: żałoba i melancholia*. Przeł. A. AJSCHTET, A. KUBIS, J. REGULSKA. W: *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych*. (Antologia przekładów). Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2006, s. 183–184.

Kotka Brygidy to przykład książki, która z pewnością kryzysu, o jakim pisze Felman, nie tuszuje, bo trudno zaprzeczać czemuś, co stanowiło przeżycie generacyjne wojennego pokolenia dzieci, przynajmniej uważniejszej i wrażliwszej jego części¹⁶. Trudno też proponować „czwartemu pokoleniu” doświadczenia zupełnie mu obce zapośredniczone przez pamięć protetyczną¹⁷ — traumę ocalonych i nieodbytą żałobę, czyli brak zmiany w „scenach widzenia Holocaustu”¹⁸.

Facebook — przypadek *Wszystkich lajków Marczuka* Pawła Beręsewicza

Wszystkie lajki Marczuka — nie brzmi jak tytuł książki podejmującej zagadnienie Zagłady. Zresztą pierwsze zdanie powieści — „Marczuk nie lubił Żydów”. — to skandal. Czytelnik poddawany praktykom edukacji międzykulturowej, egzorcyzmowany „spotkaniem z Innym”, wychowywany w czasach poprawności politycznej czuje się nieswojo. Niezwłocznie uruchamia mechanizm wstydliwych stereotypów i od razu znajduje odpowiedni dla Marczuka — jest antysemitą. Po chwili jednak młody człowiek czyta dalej:

Konkretnie dwóch: Joska Wyszkowera i Aarona Goldberga. Wkurzali go. Jasek rzucił kiedyś w Marczuka zgniłą ulegąką, a Aaron powiedział, że Marczuk jest zbyt brzydki, żeby jakaś dziewczyna chciała się z nim całować.

¹⁶ Być może przyczyn różnic w reprezentacjach tematu Zagłady należałoby upatrywać w odmiennych doświadczeniach Rudniańskiej i Beręsewicza. Matka autorki *Kotki Brygidy* była wychowanicą Naszego Domu Janusza Korczaka. Kiedy Niemcy utworzyli getto, jej matka wahała się, czy nie wysłać do niego córki, jej ojciec bowiem był Żydem. Od tego pomysłu odwiódł ją sam Korczak. Zob. *Do dziecka można tylko podskoczyć*. Z Joanną RUDNIAŃSKĄ rozmawia Katarzyna KUBISIOWSKA. „Tygodnik Powszechny” 2012, nr 51.

¹⁷ A. LANDSBERG: *Pamięć protetyczna*. Przeł. M. SZEWCZYK. W: *Antropologia kultury wizualnej*. Red. I. KURZ, P. KWIATKOWSKA, Ł. ZAREMBA. Warszawa 2012, s. 690–698.

¹⁸ Trudno więc uznać książkę Rudniańskiej za tekst adresowany do dzieci, choć krytycy twierdzą, że „Odwołując się do wyobraźni i wrażliwości czytelników, szuka z nimi kontaktu nieograniczonego kategorią wieku, wypracowuje swoje własne metody, własny język w przedstawianiu rzeczywistości. *Kotka Brygidy* w warstwie narracyjnej dostępna jest już młodszym dzieciom, ośmio-, dziewięcioletkom, dostępna na sposób baśni, zrozumiałej, ale kryjącej prawdy i tajemnice, których sens ujawni się nie od razu i nie w sposób oczywisty”. Zob. H. LEBECKA: *Helena wobec Zagłady*. „Nowe Książki” 2007, nr 6, s. 71.

wać. Ale Marczuk też lubił Żydów. Dokładnie trzech: Heńka, Dawida i Berka. Szczególnie tego ostatniego, odkąd wyjaśnili sobie pięściami wszelkie nieporozumienia, a potem z powagą uściśniły sobie dłonie. Co do pozostałych Żydów Marczuk nie miał wyrobionego zdania¹⁹.

Tak zaczyna się prawdziwy literacki *rollercoaster* adresowany do młodych czytelników przez Pawła Beręsewicza. Autor bowiem przywołuje stereotypy, obrazy, toposy związane z Holocaustem, do których już się przyzwyczailiśmy. Pierwszy z nich to antysemityzm, przedstawiany w dyskursie edukacyjnym jako jedna z przyczyn Zagłady. To już uczeń wie, tego nauczili go w szkole. Szybko jednak się okazuje, że ten trop jest fałszywy, ponieważ nie o niechęć w charakterystyce Marczuka chodzi, lecz o prawo do ludzkiej sympatii lub antypatii, nawet jeśli jej obiektem jest Żyd. Beręsewicz już na pierwszej stronie swej książki odhacza dwie istotne kwestie — antysemityzmu i filosemityzmu. Pokazuje, że każda z nich może być niemalże perwersyjnym wykroczeniem.

Jakby tego było mało, Marczuk, „który nie lubił Żydów”, ratuje z opresji żydowską matkę z dwojgiem dzieci. Pomaga Żydówkom ukryć się w szopie człowieka, z którego powodu rozpętało się całe piekło. To on zadenuncjował mecenasa Mielnikowskiego, ukrywającego w swej posiadłości Żydów. Marczuk, ten niesforne chłopak, zostaje nieoczekiwanie bohaterem.

I tu znowu następuje zmiana. Okazuje się bowiem, że Marczuk nigdy nie istniał. Jest fantazmatem — tworem wyobraźni, wypadkową książek, filmów i świadectw ocalonych — powołanym przez współczesnego gimnazjalistę z Choszczówki, antybiografią tej rangi, co zmyślenie Wilkomirskiego. Adam Zieliński, będący uczniem gimnazjum, stwarza bohatera, z którym z racji wieku mógłby się utożsamić. Ale jego fantazmatyczna przygoda nie jest podyktowana potrzebą kompensacji czy autoterapii, wszak wykreowany bohater jest tworem czysto komercyjnym, chłopiec pragnie się po prostu zemścić na swym największym i nielubianym rywalu. Dlatego fałszuje historię. W jego wydaniu narracja o Zagładzie zostaje wyposażona we wszystkie niezbędne elementy. Adaś doskonale zna abecadło Holocaustu. Ironicznie można powtórzyć za poetą, że „wyuczyli go, syneczka”. W jego opowieści nie mogło zabraknąć: ofiary, i to „podwojonej” czy „potrojonej”, matka i córki stanowią bowiem wskutek swej żydowskości, ale i kobiecości oraz dziecięcości, figurę ofiary budzącej szczególne współczucie; także kryjówki; przeszukania; denuncjacji; ucieczki; zdrajcy; okrutnych

¹⁹ P. BERĘSEWICZ: *Wszystkie lajki Marczuka*. Ilustr. O. RESZELSKA. Łódź 2012, s. 5.

żołnierzy niemieckich; szlachetnego Żyda, który wybacza wyrządzoną mu przez Polaka krzywdę; małego domku, który staje się arką dla poszukujących pomocy Żydów.

Adam cynicznie wykorzystuje topikę Holokaustu, aby zyskać popularność wśród swych rówieśników. Założony na Facebooku profil Marczuka zdobywa coraz więcej polubień²⁰, a więc można uznać, że lekcja z Zagłady została odrobiona. Uczniowie rozpoznali zapamiętane obrazy z lekcji polskiego i historii, czyli uznali je za swoje. Kreacja Marczuka odpowiada na zapotrzebowanie wstydlivej historii stosunków polsko-żydowskich, a o nich też pewnie uczyli się w szkole. Narracje o przeszłości wymuszają posiadanie bohatera, będącego swego rodzaju alternatywą i antidotum na trudne do przyjęcia opowieści.

Marczuk jest wobec tego idealnym produktem przemysłu postpa-mięci. Jego twórca widzi w nim szansę na wybiecie się. Nie o pamięć tu chodzi, lecz o cyniczne wykorzystanie holokaustowych narracji. Historia bohatera ratującego Żydów utkana z prawdopodobnych zdarzeń, zaślyszanych słów, zapożyczonych chwytów literackich staje się postmodernistyczną opowieścią, co więcej, świadomą swej sztuczności. Ma ona wszakże jedną zaletę — nieustanne zadawanie pytania o własny status ontologiczny. Pyta „kim jesteś?” i czy „jesteś naprawdę?”. Uczciwość nakazuje przyznać się do falsyfikacji prawdy.

Podobnie czyni Adam, który namawiany przez dyrektora do podtrzymywania pierwotnej wersji historii Marczuka, decyduje się jednak na wyznanie prawdy. Zrozumiał, jaka jest różnica między prawdopodobieństwem a prawdą:

— Pomyśl, Adamie, czy idea Marczuka nie jest ważniejsza niż to, czy taki człowiek kiedykolwiek chodził po ziemi?

— Ale...

— Daj mi, proszę, dokończyć. Nie jest ważniejsza? Nie jest dobra, skoro wyzwała w ludziach dobro? A zresztą wcale nie wiadomo, czy taka postać

²⁰ O mechanizmie zwanym kulturową władzą algorytmu rezygnującą z przekonania, że „eksperci nie mogą się mylić” na rzecz twierdzenia, że „większość nie może się mylić”, pisze Agnieszka Kulig. Badaczka w książce Beręsewicza dostrzega przede wszystkim problematykę związaną z sieciową aktywnością gimnazjalistów oraz „proces przekładania lajków na realne inicjatywy podejmowane w szczytnym celu: pielęgnowania lokalnego patriotyzmu, a w dalszej perspektywie tworzenie społeczeństwa obywatelskiego, narodu pamiętającego o swojej historii”, tym samym zupełnie ignorując etyczny wymiar działań uczniów. Zob. A. KULIG: *Pokolenie social media — między codziennością a fikcją literacką (na przykładzie „Wszystkich lajków Marczuka” Pawła Beręsewicza)*. W: *Sztuka dziecięca i młodzieżowa a nowe media*. Red. M. WRÓBLEWSKI, E. KRUSZYŃSKA, A. SZWAGRZYK. Toruń 2015, s. 62.

naprawdę nie istniała. Wiemy, że wspomnień i [z] prac historycznych, że w Choszczówce w czasie wojny faktycznie ukrywano Żydów. Faktycznie dzielni ludzie narażali dla innych życie, prawda? Zapewne nie jeden Marczuk chodził po naszych uliczkach. A że inaczej się nazywali? Cóż, przynasz, że to rzecz drugorzędna. Zresztą w czasie wojny ludzie celowo zmieniali nazwiska. Ukrywali swoją tożsamość, kluczyli, zacierali ślady. Ty wcale nie wymyśliłeś Marczuka, Adamie. Ty mu tylko nadałeś pseudonim. Nie mam racji?²¹

Książkę Beręsewicza czytam jako wariację na temat postpamięci. W jej fabułę zostało wpisane ostrzeżenie przed dezynwolturą, z jaką współcześnie może być traktowana pamięć o Zagładzie. Próżno przecieć w niej szukać traumy z *Kotki Brygidy* czy choćby współczucia dla bohaterów wymyślonej przez siebie historii. Dominuje chłodny dystans podszyty cynizmem, a sama opowieść powstaje z chęci sławy, czy może tylko rozgłosu. Trzeba przyznać, że takie „praktykowanie” Zagłady, jej instrumentalizacja, nie jest już dziś niczym szokującym.

Ale Beręsewicz mówi dużo więcej. Sama książka jest znakomitą propozycją sposobu mówienia o Zagładzie: bez przypisywania „czwartemu pokoleniu” traumy — kategorii, która go nie dotyczy. W zamian za to dostajemy opowieść o prawdzie, uczciwości w mówieniu o przeszłości oraz o intencji, z jaką ją przekazujemy. Forma, czyli reprezentacja Zagłady, zdaje się przekonywać Beręsewicz, pozostaje do uzgodnienia.

Dlatego właśnie *Wszystkie lajki Marczuka* to książka, która przekonuje, że jeśli chodzi o przekaz o Zagładzie, to jeszcze nie wszystko było. Odnoszę wrażenie, że autor wpisuje się w przywoływany już przeze mnie postulat autora *Zabawy w Holokaust*:

„Bolesne miejsca” takie jak Auschwitz [...] otrzymały swoje artystyczne opracowanie, które angażuje wysiłek interpretacyjny, wyobraźni i rozumienia, a nie powtarza procedury i ponownie odtworza (zadaje) ból, nieustannie odgrywając te same niesamowite symptomy. Należy pozostać świadomym, by nie mnożyć powtórzeń, albo też powtarzać świadomie, by wprowadzić zmianę²².

Książka Beręsewicza proponuje zupełnie nową narrację, która wytrąca z postpamięciowej lektury, do jakiej powoli przyzwyczajają swych czytelników „literatura czwarta”. Rewolucyjność założeń tej opowieści polega na zamianie pytania z: „Jaki wpływ ma na ciebie opowieść o Za-

²¹ Ibidem, s. 134.

²² *Afekt, trauma i rozumienie...*, s. 210.

głodzie?” na „Co zrobisz z wiedzą o Holokauście?”²³. Pamięć budowana na takim fundamencie nie uruchamia, nie obezwładnia i nie izoluje, lecz kształtuje oraz wychowuje do odpowiedzialności.

²³ Warto w tym miejscu przypomnieć książkę Mikołaja Grynberga, który fotografując zwiedzających Muzeum Auschwitz-Birkenau, zadaje im pytanie o powód ich obecności w tym miejscu. Album nosi tytuł *Auschwitz. Co ja tu robię?*, a w odniesieniu do poczynionych ustaleń można go sparafrazować *Auschwitz. Co z tym zrobisz?*. Zob. M. GRYNBERG: *Auschwitz. Co ja tu robię?*. Auschwitz 2009.

Bliscy nieznajomi

Próba podsumowania

Analizowane teksty uświadomiły mi przede wszystkim istnienie *imaginarium* Zagłady wczytywanej w świadomość „czwartego pokolenia”. Doceniam wagę tego przedsięwzięcia, które przecież odgrywa nieprzecenioną rolę w kształtowaniu obrazu Holokaustu, a co za tym idzie, również pamięci kolejnej generacji. Znakomite posługiwanie się wybranymi toposami zapożyczonymi z literatury bezprzymiotnikowej przyniosło interesujący efekt, daleki od banalizujących uproszczeń oraz estetyki kiczu, świadczący o etycznym wyczuciu twórców oraz szacunku dla wrażliwości młodego odbiorcy.

Praca nad książką okazała się dla mnie doświadczeniem obfitującym w zaskoczenia. Jednym z nich było jednoczesne odkrycie przyległości „literatury czwartej” związanej z Zagładą do literatury bezprzymiotnikowej, ale też różnicy, będącej efektem specjalnej obróbki toposów Zagłady, obróbki, którą oczywiście należy wiązać z kryterium wieku odbiorcy.

Zdaję sobie sprawę, że chyba za dużo wymagam od literatury ukazującej się w ostatnich latach, bo choć poczyniono próby wpisania historii Żydów w dzieje Polski, to i tak wyczuwa się pewien niedosyt. Współczesne narracje dla dzieci dotyczące Zagłady w jakimś stopniu próbują łagodzić literacki deficyt, który szczególnie zyskuje na wyrazistości, jeśli weźmie się uwagę nieźle reprezentowaną literaturę dla młodych czytelników poruszającą temat powstania warszawskiego czy w ogóle II wojny światowej. Marną pociechą jest fakt, że literackie reprezentacje okupacji sowieckiej są jeszcze słabiej obecne w świadomości współczesnego dziecka. Można tu wymienić jedynie *Syberyjskie przygody Chmurki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali. Ale przecież nie o liczną reprezentację tu chodzi, lecz raczej o sposób przedstawiania.

Dziecko żydowskie jest zazwyczaj przedstawiane jako bierna postać, ofiara. I nie byłoby trudno zgodzić się z taką kreacją, gdyby nie fakt, że jego nieżydowski rówieśnik, choć również poddany wojennej opresji,

działa, buntuje się, czasem nawet próbuje walczyć. Oczywiście, trzeba mieć wzgląd na historyczne fakty i odróżniać codzienność warszawskiego getta od codzienności okupowanej Warszawy. Nie chcę więc w żydowskim dziecku widzieć herosa, ale mając w pamięci jego nędkę, czuję lekki niesmak, czytając o bohaterskich czynach jego rówieśników po aryjskiej stronie muru.

Ale może właśnie taka kreacja jest najbardziej uzasadniona? Może jest najuczciwsza, jeśli zważyć, że oba światy po dwu stronach muru mają swe heroiczne, lecz zupełnie osobne narracje? Okupowana Warszawa patrzy na płonące getto, choć ten widok nie wydaje się należeć do polskiej opowieści. Walczące getto znalazło się i być może urosło do rangi toposu w „literaturze czwartej” jedynie w *Ostatnim piętrze* Ireny Landau — Jurek-Chaim przedostaje się do getta, aby w nim walczyć i zginąć. O powstaniu w getcie wspomina również Andrzej Marek Grabowski w *Wojnie na Pięknym Brzegu*. Główna bohaterka, nieżydówka, przygląda się łunie nad płonącym gettem, wsłuchuje się w huki i wystrzały, dostrzegając absurdalny kontrast między zakwitającymi drzewami a tragedią po drugiej stronie muru.

Najciekawsze spostrzeżenie dotyczy jednak świadomości żydowskiej tożsamości. Żydowskie dzieci w momencie konieczności przeniesienia się do getta dowiadują się, że różni je od kolegów z podwórka wyznanie. Łatwo można zrozumieć, dlaczego ten chwyt bywa tak często powtarzany. Oczywiście, narracje postpamięci są w dużym stopniu podporządkowane imperatywowi „spotkania z Innym”. Paradoksalnie okazuje się, że Inny sam bywa zaskoczony swoją innością. Wszystko po to, aby przekonać młodego odbiorcę, że różnice nas nie dotyczą i tak naprawdę jesteśmy tacy sami. Niestety, takie podejście buduje jedynie ułudę porozumienia i powoduje, że łatwo popaść w samozadowolenie wynikające z pozornej łatwości kontaktów z drugim człowiekiem. Bo przecież tak naprawdę pięknie się różnimy, toteż dobrze by się stało, gdyby literatura dla młodych odbiorców podjęła próbę zmierzenia się z tym tematem. Zdaję sobie sprawę, że to zadanie trudne, ale z pewnością nie niemożliwe do wykonania.

Żydowskiemu bohaterowi zwykle odmawia się prawa do kontekstu. Zostaje umieszczony w getcie i czytelnik poznaje go jedynie przez pryzmat sytuacji ekstremalnej. A przecież zawsze było jakieś „przed”, a czasem — również „po”. Rozumiem intencję tak zwanej literatury faktu, do której z pewnym ryzykiem można zaliczyć niektóre z tekstów, mającą na celu przede wszystkim przedstawienie problemu Zagłady. Już to zadanie wydaje się karkołomne. Ale z jednej biedy popadamy w drugą. Dbając o wypełnienie luki w literaturze dziecięcej, łatwo sprawić, że jej miejsce zajmie nie topos, bo ten wynikałby z wybitnie

zróżnicowanego materiału literackiego poddającego się różnorakiemu oglądowi, lecz stereotyp. Podobne zjawisko można dostrzec w szkole, tam bowiem tematykę żydowską porusza się najczęściej w kontekście asymilacji i Holokaustu.

Być może w przyszłości dziecięce teksty o Zagładzie i nie tylko o niej będą mogły włączyć w swą narrację żydowskie dziecko w pełni świadome swej odrębności, ale jednocześnie nią ani specjalnie nienamaszczone, ani niepoddawane z jej powodu opresji. Młody czytelnik miałby wtedy okazję do odkrycia siebie w Innym, ale też Innego w Innym. Dobrze byłoby więc zadbać o to, aby literatura postpamięciowa nie ograniczała się jedynie do przymusu przypominania, lecz by dawała do myślenia.

Bibliografia

- ABRAMOVITCH I.: *Teaching Anne Frank in the United States*. In: *Anne Frank. Unbound. Media — Imagination — Memory*. Ed. by B. KIRSHENBLATT-GIMBLETT, J. SHANDLER. Indiana 2012, s. 160—177.
- ABRAMSKI I.: *Three Dolls*. Israel 2007.
- ACKERMAN D.: *Azyl. Opowieść o Żydach ukrywających się w warszawskim zoo*. Przeł. O. ZIENKIEWICZ. Warszawa 2009.
- ADAMCZYK-GARBOWSKA M.: *Trudne tematy w twórczości Julina Tuwima*. „Midrasz. Pismo Żydowskie” 2013, nr 5 (175), s. 36—39.
- ADAMCZYKOWA Z.: *Kotłyszanka — poezja wczesnego dzieciństwa*. W: EADEM: *Literatura dziecięca. Funkcje — kategorie — gatunki*. Warszawa 2004.
- ADAMCZYKOWA Z.: *Wojenna robinsonada w powieści pt. „Na Zagubionem” Teodory Banasiowej*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2009, nr 1, s. 23—31.
- Afekt, trauma i rozumienie: sztuka ponad granicami wyobraźni. Ernst van ALPHEN w rozmowie z Romą SENDYKĄ i Katarzyną BOJARSKĄ. „Teksty Drugie” 2012, nr 4, s. 207—218.
- AGAMBEN G.: *Co zostaje z Auschwitz*. *Archiwum i świadek (Homo sacer III)*. Przeł. S. KRÓLAK. Warszawa 2008.
- AKAVIA M.: *Moje powroty*. Kraków 2005.
- ALPHEN E. VAN: *Zabawa w Holokaust*. Przeł. K. BOJARSKA. „Literatura na Świecie” 2004, nr 1—2, s. 217—243.
- AMIEL I.: *Osmaleni*. Warszawa 1999.
- Amis w Auschwitz*. Z Martinem AMISEM rozmawia Łukasz GRZYMISŁAWSKI. „Książki. Magazyn do Czytania” 2015, nr 4 (19).
- Andrzej Wajda na festiwalu w Gdyni. Oprac. M. MAŁATYŃSKA. „Kino” 1990, nr 11/12.
- ANKERSMIT F.R.: *Modernistyczna prawda, postmodernistyczne przedstawianie i po-postmodernistyczne doświadczenie*. W: *Historia: o jeden świat za daleko?*. Red. E. DOMAŃSKA. Przekł. E. DOMAŃSKA. Poznań 1997, s. 19—36.
- ANKERSMIT F.J.: *Pamiętając Holocaust: żałoba i melancholia*. Przeł. A. AJSCHTET, A. KUBIS, J. REGULSKA. W: *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych. (Antologia przekładów)*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2006, s. 163—184.
- ARYSTOTELES: *Poetyka*. Przekł. i komentarz H. PODBIELSKI. W: ARYSTOTELES: *Dzieła wszystkie*. T. 6. Warszawa 2001.
- ASSMANN A.: *O medialnej historii pamięci kulturowej*. Przeł. K. SIDOWSKA. W: ASSMANN A.: *Miedzy historią a pamięcią*. Red. M. SARYUSZ-WOLSKA. Warszawa 2013, s. 127—143.

- ASSMANN A.: *Przestrzenie pamięci. Formy i przemiany pamięci kulturowej*. Przeł. P. PRZYBYŁA. W: *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. Red. M. SARYUSZ-WOLSKA. Kraków 2009, s. 101–142.
- ASSMANN J.: *Pamięć kulturowa: pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*. Przeł. A. KRYCZYŃSKA-PHAM. Red. i wstęp R. TRABA. Warszawa 2008.
- ASSMANN J.: *Pamięć zbiorowa i tożsamość kulturowa*. Przeł. S. DYROFF, R. ŻYTNYEC. „Borussia” 2003, nr 29.
- AUGÉ M.: *Nie-miejsca*. Przeł. E. RANOCCHI. „Autoportret” 2008, nr 2, s. 5–9.
- AUGÉ M.: *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Przeł. R. CHYMKOWSKI. Warszawa 2010.
- BACHELARD G.: *Wstęp do „Poetyki przestrzeni”*. Przeł. W. BŁOŃSKA. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. T. 2. Red. H. MARKIEWICZ. Kraków 1972, s. 67–390.
- BALUCH A.: *Homo magicus, czyli Pan Kleks*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2007, nr 2, s. 5–8.
- BALUCH A.: *Powieści fantazmatyczne*. W: EADEM: *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*. Kraków 2005.
- BALUCH A.: *Topofilie porządkiem dziecięcej lektury*. W: EADEM: *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Kraków 2008.
- BANASIK Ł.: *Macewy niecodziennego użytku*. W: PL: *Tożsamość wyobrażona*. Red. J. TOKARSKA-BAKIR. Warszawa 2013, s. 100–126.
- BANET-FORNALOWA Z.: *Od śmierci do nieśmiertelności*. „Midrasz” 2008, nr 4, s. 36–40.
- BARAN B.: *Postmodernizm i końce wieku*. Kraków 2003.
- BARATAY É.: *Zwierzęcy punkt widzenia. Inna wersja historii*. Przeł. P. TARASEWICZ. Gdańsk 2014.
- BARDIJEWSKA L.: *Podszyty teatrem*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2007, nr 2, s. 18–20.
- BARTHES R.: *Przyjemność tekstu*. Przeł. A. LEWAŃSKA. Warszawa 1997.
- BARTHES R.: *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Przeł. J. TRZNADEL. Warszawa 2008.
- BARTNIKOWSKI B.: *Dzieciństwo w pasiakach*. Warszawa 1977.
- BARTOSZEWSKI W.: *Po obu stronach muru*. W: *Ten jest z ojczyzny mojej. Polacy z pomocą Żydom 1939–1945*. Oprac. W. BARTOSZEWSKI, Z. LEWINÓWNA. Kraków 1966, s. 7–67.
- BATOR J.: *Feminizm, postmodernizm, psychoanaliza. Filozoficzne dylematy feministek „drugiej fali”*. Gdańsk 2001.
- BAUER E.: *Kochanka, niania czy służąca: dysputa o jidysz w żydowsko-polskim środowisku fin de siècle’u*. W: *Żydowski Polak, polski Żyd. Problem tożsamości w literaturze polsko-żydowskiej*. Red. A. MOSAK, Z. KOŁODZIEJSKA. Warszawa 2011, s. 102–111.
- BAUMAN Z.: *Nowoczesność wieloznaczna, wieloznaczność nowoczesna*. Warszawa 1995.
- Bauman/Batka. Red. K. BOJARSKA. Warszawa 2012.
- BENNET J.: *Empathic Vision. Affect, Trauma and Contemporary Art*. Stanford 2005.
- BERĘSEWICZ P.: *Wszystkie lajki Marczyka*. Ilustr. O. RESZELSKA. Łódź 2012.

- BETTELHEIM B.: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. DANIEK. Warszawa 2010.
- BIEŃCZYK M.: *Błękitne spojrzenie i anamorfoza*. W: IDEM: *Melancholia. O tych, co nigdy nie odnajdą straty*. Warszawa 2000.
- BIEŃCZYK M.: *Tworki*. Warszawa 2012.
- BŁOŃSKI J.: *Polak-katolik i katolik-Polak. Nakaz ewangeliczny, interes narodowy i solidarność obywatelska wobec zagłady getta warszawskiego*. W: IDEM: *Biedni Polacy patrzą na getto*. Kraków 2008.
- BOJARSKA K.: *Obcy w „Tworkach”, Obcy w „Achtung Zelig” — próba rekonstrukcji strategii literackich i wizualnych w kontekście Zagłady i post-pamięci*. W: *Widziane, czytane, oglądane — oblicza Obcego. Inny i Obcy w kulturze*. Cz. 1. Red. P. CIELICZKO, P. KUCIŃSKI. Warszawa 2008, s. 103–111.
- BOMZE N.: *Modlitwa mojej matki przed zmrokiem*. Przeł. C. MIŁOSZ. W: *Żydzi w Polsce. Antologia literacka*. Oprac. H. MARKIEWICZ. Kraków 1997, s. 165.
- BOROŃ A.: *Pedagogika (p) o Holocaustcie. Pamięć. Tożsamość. Edukacja*. Poznań 2013.
- BORZĘCKA M.: *Mały antysemita*. „Ryms” 2010, nr 11, s. 10.
- BORZYMIŃSKA Z.: *Szkolnictwo żydowskie w Warszawie 1831–1870*. Warszawa 1994.
- BOURDIEU P.: *Męska dominacja*. Przeł. L. KOPCIEWICZ. Warszawa 2004.
- BRUS-ŁAPIŃSKA M.: *Topografia krainy dzieciństwa. Kategoria przestrzeni w wybranych powieściach Janusza Korczaka*. W: *Janusz Korczak. Pisarz*. Red. A.M. CZERNOW. Warszawa 2013, s. 113–130.
- BRZECZWA J.: *Akademia pana Kleksa*. Wrocław 1995.
- BRZECZWA J.: *Coś z kuchni*. W: *Akademia Pana Brzechwy. Wspomnienia o Janie Brzechwie*. Red. A. MARIANOWICZ. Warszawa 1984, s. 96–113.
- BRZECZWA J.: *Podróże pana Kleksa*. Wrocław 1990.
- BRZECZWA J.: *Tryumf pana Kleksa*. Wrocław 1991.
- BUBER M.: *Gog i Magog. Kronika chasydzka*. Przeł. J. GAREWICZ. Warszawa 1999.
- BURYŁA S.: *Osadzić Zagładę w kontekście*. „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 2014, nr 11, s. 5–8.
- BURYŁA S.: *Topika Holocaustu. Wstępne rozpoznanie*. „Świat Tekstów. Rocznik Słupski” 2012, nr 10, s. 131–151.
- BURZYŃSKA A.: *Feminizm*. W: A. BURZYŃSKA, M.P. MARKOWSKI: *Teorie literatury XX wieku*. Podręcznik. Kraków 2006, s. 389–437.
- BURZYŃSKA A.R.: *Unicestwić, wymazać, przepisać, odbić, wyzwolić. „Wymazywanie” Krystiana Lupy i „Mała narracja” Wojtka Ziemilskiego wobec historii i Historii*. W: *Zła pamięć. Przeciw-historia w polskim teatrze i dramacie*. Red. M. KWAŚNIEWSKA, G. NIZIOLEK. Wrocław 2012, s. 55–64.
- BUTLER J.: *J. Kristeva i jej polityka ciała*. W: EADEM: *Uwikłani w płęć. Feminizm i polityka tożsamości*. Przeł. K. KRASUSKA. Wstęp O. TOKARCZUK. Warszawa 2008.
- BUTLER J.: *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest opłakiwania?*. Przeł. A. CZARNACKA. Warszawa 2011.
- CAILLOIS R.: *Żywioł i ład*. Przeł. A. TATARKIEWICZ. Warszawa 1973.
- CERTEAU M. DE: *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Przeł. K. THIEL-JAŃCZUK. Warszawa 2008.
- CHARNOW S.: *Critical Thinking: Scholars Reread the Diary*. In: *Anne Frank: Unbound. Media — Imagination — Memory*. Ed. by B. KIRSHENBLATT-GIMBLETT, J. SHANDLER. Indiana 2012, s. 291–308.

- CHMIELEWSKA I.: *Pamiętnik Blumki*. Poznań 2011.
- CHMIELEWSKA K.: *Literackość jako przeszkoda, literackość jako możliwość wypowiedzenia. W: Stosowność i forma. Jak opowiadać o Zagładzie?*. Red. M. GŁOWIŃSKI, K. CHMIELEWSKA, K. MAKARUK, A. MOLISAK, T. ŻUKOWSKI. Kraków 2005, s. 21–32.
- CHOMĄTKOWSKA B.: *Stacja Muranów*. Wołowiec 2012.
- CHROBAK M.: *Złodziejka księżek Markusa Zusaka — obraz inicjacji w „mrocznych czasach”*. W: „Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży. Red. B. OLSZEWSKA, E. ŁUCKA-ZAJĄC. Opole 2010, s. 189–200.
- CHRZĄSTOWSKA B.: O grotesce „Akademii pana Kleksa” w literaturze i filmie. „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 1987, nr 2, s. 92–103.
- CIEŚLIKOWSKI J.: *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1985.
- CIEŚLIKOWSKI J.: *Wiersz dziecięcy. W: Literatura i podkultura dzieci i młodzieży. Antologia opracowań*. Red. J. CIEŚLIKOWSKI, R. WAKSMUND. Wrocław 1983, s. 198–220.
- CLARK D.L.: „Ostatni kantysta w nazistowskich Niemczech”. *Zwierzęta i ludzie po Levinasie*. Przeł. A. OSTOLSKI. W: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2010, s. 470–518.
- COBEL-TOKARSKA M.: *Bezludna wyspa, nora, grób. Wojenne kryjówki Żydów w okupowanej Polsce*. Warszawa 2012.
- COMBRZYŃSKA-NOGALA D.: *Bezsensowność Jutki*. Ilustr. J. RUSINEK. Łódź 2012.
- CONNERTON P.: *Jak społeczeństwa pamiętają*. Przeł. i wstęp M. NAPIÓRKOWSKI. Warszawa 2012.
- CUBER M.: *Metonimie Zagłady. O polskiej prozie lat 1987–2012*. Katowice 2012.
- CUKRAS-STELĄGOWSKA J.: *Od chederu do jesziwy w polskiej diaspory... — dwustopniowy system żydowskiego szkolnictwa religijnego i jego współczesne transformacje*. „Paedagogia Christiana” 2009, nr 1 (23), s. 121–135.
- CYCERON: *Księgi akademickie*. W: IDEM: *Pisma filozoficzne*. T. 3. Komentarz K. LEŚNIAK. Przeł. W. KORNAŃOWSKI. Warszawa 1961.
- CZABANOWSKA-WRÓBEL A.: *Baśń w literaturze Młodej Polski*. Kraków 1996.
- CZABANOWSKA-WRÓBEL A.: *Dziecko, czyli niewinność zagrożona*. „Dekada Literacka” 1991, nr 23. <http://dekadaliteracka.pl/index.php?id=907> [data dostępu: 11.12.2013].
- CZAJA D.: *Nie-miejsca. Przybliżenia, rewizje*. W: *Inne przestrzenie, inne miejsca. Mapy i terytoria*. Red. D. CZAJA. Wołowiec 2013, s. 7–26.
- CZAPLIŃSKI P.: *Przesilenie nowoczesności. Proza polska 1989–2005 wobec Wielkich Narracji*. W: *Narracja po końcu (wielkich) narracji. Kolekcje, obiekty, symulakra*. Red. H. GOSK, A. ZIENIEWICZ. Warszawa 2007, s. 34–55.
- CZAPLIŃSKI P.: *Wypowiadanie wojny. Literatura najnowsza wobec okresu 1939–1945*. W: *Wojna. Doświadczenie i zapis. Nowe źródła, problemy, metody badawcze*. Red. S. BURYŁA, P. RODAK. Kraków 2006, s. 417–439.
- CZAPLIŃSKI P.: *Wirus Auschwitz*. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2014, s. 874–884.
- CZAPLIŃSKI P.: *Zagłada — niedokończona narracja polskiej nowoczesności*. W: *Ślady obecności*. Red. S. BURYŁA, A. MOLISAK. Kraków 2010, s. 337–381.
- CZAPLIŃSKI P.: *Zagłada i profanacja*. „Teksty Drugie” 2009, nr 4, s. 199–213.
- CZAPLIŃSKI P.: *Zagłada jako wyzwanie dla refleksji o literaturze*. „Teksty Drugie” 2004, nr 5, s. 9–22.

- CZERNIAKÓW A.: „W nocy od 12 do 5 rano nie spałem”. *Dziennik Czerniakowa. Próba lektury*. Warszawa 1982.
- CZERWIŃSKA-RYDEL A.: *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku*. Warszawa 2012.
- Czytanie Korczaka. *Książki, bohaterowie, postawy*. Red. K. TAŁUĆ. Katowice 2013.
- DAGAN B.: *Co wydarzyło się w czasie Zagłady. Opowieść rymowana dla dzieci, które chcą wiedzieć*. Przeł. S. RACZYŃSKA. Ilustr. O. CIEŚLA. Białystok 2012.
- DAGAN B.: *Czika, piesek w getcie*. Przeł. S. RACZYŃSKA. Oświęcim 2012.
- DAGAN B.: *Gdyby gwiazdy mogły mówić*. Przeł. B. DAGAN. Oświęcim 2012.
- DAUZENROTH E.: *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*. Przeł. T. SEMCZUK. Kraków 2005.
- DĄBROWSKA A.: *Żydowskie Medee. Wizerunki dzieciobójczyń w wybranych dramatach jidysz*. W: *Zabójstwo dziecka w literaturze i kulturze europejskiej*. Red. K. ILSKI, M. CHMIELARZ, Z. KOPEĆ, E. KRASKOWSKA. Poznań 2014, s. 129–144.
- DĄBROWSKA K.: *Przedmowa*. W: R. LILIENTALOWA: *Dziecko żydowskie*. Warszawa 2007, s. 7–14.
- DERRIDA J.: *Jednoznaczność innego*. Przeł. A. SIEMEK. „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12, s. 24–111.
- DERRIDA J.: *Szibbolet dla Paula Celana*. Przeł. A. DZIADEK. Bytom 2000.
- DICHTER W.: *Koń Pana Boga. Szkoła bezbożników*. Kraków 2003.
- DIDI-HUBERMAN G.: *Obrazy mimo wszystko*. Przeł. M. KUBIAK HO-CHI. Kraków 2012.
- Dobra energia od widzów. Rozmowa z Krzysztofem GRADOWSKIM*. W: J. ARMATA, A. WRÓBLEWSKA: *Polski film dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2014, s. 45–49.
- Do dziecka można tylko podskoczyć*. Z Joanną RUDNIAŃSKĄ rozmawia Katarzyna KUBISIOWSKA. „Tygodnik Powszechny” 2012, nr 51, s. 5–7.
- DOMAŃSKA E.: „Niechaj umarli grzebią żywych”. *Monumentalna przeciw-historia Daniela Libeskinda*. W: *Narracja i tożsamość (I): Narracje w kulturze*. Red. W. BOLECKI, R. Nycz. Warszawa 2004, s. 321–247.
- DOW KULKA O.: *Pejzaże metropolii śmierci. Rozmyślenia o pamięci i wyobraźni*. Przeł. M. SZCZUBIAŁKA. Wołowiec 2014.
- DRES J.: *Nie pojedziemy zobaczyć Auschwitz*. Przeł. N. OKUNIEWSKI. Wstęp P. ŚPIEWAK. Warszawa 2013.
- DUNIN J.: *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*. Kraków 1991.
- Dym [rec.]. „Ryms” 2011, nr 15, s. 33.
- Dzieci Holokaustu mówią...* Oprac. W. ŚLIWOWSKA. Warszawa 1993.
- Dzieci żydowskie w czasach Zagłady. Wczesne świadectwa 1944–1948. Relacje dziecięce ze zbiorów Centralnej Żydowskiej Komisji Historycznej*. Oprac. O. ORZEŁ. Warszawa 2014.
- DZIEWULSKA M.: *Ukryte/odkryte. Gry pamięcią w teatrze obiecanym*. W: *Zła pamięć. Przeciw-historia w polskim teatrze i dramacie*. Red. M. KWAŚNIEWSKA, G. NIZIOŁEK. Wrocław 2012, s. 117–128.
- EHRENREICH B.: *Rytuały krwi. Namietność do wojny. Geneza i historia*. Przeł. P. KOŁYSZKO. Warszawa 1997.
- ELIACH Y.: *Wstęp*. W: EADEM: *Chasydzkie opowieści z czasów Holokaustu*. Przeł. M. WÓJCIK. Kraków 2014, s. 13–31.

- ENGELKING B.: „Czas przestał dla mnie istnieć...”. *Analiza doświadczenia czasu sytuacji ostatecznej*. Warszawa 1996.
- ENGELKING B.: *Zagłada i pamięć. Doświadczenie Holocaustu i jego konsekwencje opisane na podstawie relacji autobiograficznych*. Warszawa 2001.
- FELMAN S.: *Nauczanie i kryzys albo meandry edukacji*. Przeł. M. LACHMAN. „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2, s. 396–397.
- FINKELSTEIN N.: *Przedsiębiorstwo Holocaustu*. Przeł. M. SZYMAŃSKI. Warszawa 2001.
- FORTES A.: *Dym*. Przeł. B. HANIEC. Ilustr. J. CONCEJO. Toruń 2011.
- FOUCAULT M.: *Nietzsche, genealogia, historia*. W: IDEM: *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*. Przeł. D. LESZCZYŃSKI, L. RASIŃSKI. Warszawa 2000.
- FOUCAULT M.: *Podatne ciała*. W: IDEM: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przeł. T. KOMENDANT. Warszawa 2009.
- FOUCAULT M.: *Wykład z 28 stycznia 1976*. W: IDEM: *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady z Collège de France, 1976*. Przeł. M. KOWALSKA. Warszawa 1998.
- FRANK A.: *Dziennik. (Oficyna) 12 czerwca–1 sierpnia 1944*. Przeł. A. OCZKO. Kraków 2010.
- FREDRO A.: *Zemsta*. Wrocław 1987.
- FRESCO N.: *Remembering the Unknown*. „International Review of Psychoanalysis” 1984, vol. 11.
- GAJOWNIK S.: O „antybaśniach” słów kilka. W: „Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży. Red. B. OLSZEWSKA, E. ŁUCJA-ZAJĄC. Opole 2010, s. 311–321.
- GANCARZ N.: *Mietek na wojnie*. Ilustr. D. KARPOWICZ. Tarnów 2013.
- GAREWICZ J.: *Sprawiedliwi, pobożni i świat. Gog i Magog — impresje z lektury*. W: M. BUBER: *Gog i Magog. Kronika chasydzka*. Przeł. J. GAREWICZ. Warszawa 1999, s. 4–22.
- GDAK B.: „Musimy uczyć w szkołach, przedszkolach, na uniwersytetach, że zło jest złem, że nienawiść jest złem i że miłość jest obowiązkiem”. O wojennej literaturze dla dzieci i młodzieży. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2009, nr 2, s. 5–14.
- GILMAN S.: *Jewish Self-hatred. Anti-semitism nad Hidden Language of the Jews*. Baltimore 1986.
- GŁOWACKA D.: *Filozofia w rodzaju żeńskim oraz świadectwo Zagłady: Sarah Kofman*. „Teksty Drugie” 2009, nr 4, s. 171–182.
- GŁOWACKA D.: *Wstuchując się w ciszę. Estetyka pamięci o Zagładzie według J.-F. Lyotarda*. „Teksty Drugie” 2007, nr 1-2, s. 41–59.
- GŁOWIŃSKI M.: *Czarne sezony*. Kraków 2002.
- GŁOWIŃSKI M.: *Oczy donosiela. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2014, t. 2, nr 10, s. 853–860*.
- GOŁOMB A.: *Za późno. List zwyczajnego żydowskiego Żyda do polskiego Żyda*. Przeł. B. SZWARCMAN-CZARNOTA. „Midrasz. Pismo Żydowskie” 2013, nr 5 (175), s. 28–30.
- GORION M.J. BIN: *O pierwszych rzeczach*. W: IDEM: *Żydowskie legendy biblijne*. Cz. 1. Przeł. R. STILLER. Gdynia 1996.
- GORYCKI L.: *Wybrane problemy nauczania o Holocaustie w perspektywie projektu nowej podstawy programowej*. W: *Auschwitz i Holocaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. Red. P. TROJAŃSKI. Oświęcim 2008, s. 93–99.

- GRABAN-POMIRSKA M.: *Szkola narzeczonych w powieści dla dziewcząt w dwudziestoleciu międzywojennym*. Gdańsk 2006.
- GRABOWSKI A.M.: *Wojna na Pięknym Brzegu*. Ilustr. J. RUSINEK. Łódź 2014.
- GRODZIŃSKA W.: *O powieści fantastycznej*. „Akademia pana Kleksa”. „Kuźnica” 1948, nr 52.
- GROŃSKI R.M.: *Szlemiel*. Ilustr. K. FIGIELSKI. Warszawa 2010.
- GROSMAN D.: *Patrz pod: Miłość*. Przeł. M. SOMMER. Warszawa 2008.
- GRUPIŃSKA A.: *Najtrudniej jest spotkać Lilit. Opowieści chasydek*. Warszawa 1999.
- GRYNBERG M.: *Auschwitz. Co ja tu robię?*. Auschwitz 2009.
- GRZEBALTOWSKA M.: *Książd Paradoks. Biografia Jana Twardowskiego*. Kraków 2011.
- HADDAD Ph.: *Bóg*. W: IDEM: *Mądrości rabinów*. Przeł. E. BURSKA. Warszawa 2012.
- HALBWACHS M.: *Społeczne ramy pamięci*. Przeł. M. KRÓL. Warszawa 2008.
- HAN-ILGIEWICZ N.: *Prawo dziecka do głosu*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. T. 1. Red. L. BARSZCZEWSKA, B. MILEWICZ. Warszawa 1981, s. 274–279.
- HEIDEGGER M.: *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*. Oprac. K. MICHALSKI. Przeł. K. MICHALSKI, K. POMIAN, M.J. SIEMEK, J. TISCHNER, K. WOLICKI. Warszawa 1977.
- HEIDEGGER M.: *Drogi lasu*. Przeł. J. GIERASIMUK. Warszawa 1997.
- HELLER Á.: *Pamięć i zapomnienie. O sensie i braku sensu*. Przeł. A. KOPACKI. „Przegląd Polityczny” 2001, nr 52/53.
- HESKA-KWAŚNIEWICZ K.: *Książki harcerskie — książki groźne*. W: *Młody odbiorca w kręgu lektur pożytecznych i szkodliwych*. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ, współpr. S. GAJOWNIK. Katowice 2012, s. 123–133.
- HESKA-KWAŚNIEWICZ K.: *Literacka legenda Janusza Korczaka*. W: *Czytanie Korczaka. Książki, bohaterowie, postawy*. Red. K. TAŁUĆ. Katowice 2013, s. 13–26.
- HESKA-KWAŚNIEWICZ K.: *Tęczowy most Jana Brzechwy*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2007, nr 2, s. 8–11.
- HESKA-KWAŚNIEWICZ K., NADOLNA-TELUCZYKONT M.: *Książka harcerska. Od zapomnienia do przypomnienia*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży*. T. 4. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ, K. TAŁUĆ. Katowice 2014, s. 56–73.
- HILBERG R.: *Sprawcy. Ofiary. Świadkowie. Zagłada Żydów 1933–1945*. Przeł. J. GIEBUŁTOWSKI. Warszawa 2007.
- HIRSCH M.: *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*. Cambridge 1997.
- HIRSCH M.: *The Generation of Postmemory*. „Poetics Today” 2008, nr 1 (29).
- HIRSCH M.: *Żałoba i postpamięć*. Przeł. K. BOJARSKA. W: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*. Antologia. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2010, s. 245–278.
- HOFFMAN E.: *Sztetl. Świat Żydów polskich*. Przeł. M. RONIEMER. Warszawa 2001.
- HOLZMANN A.: *Holocaust w literaturze hebrajskiej*. Przeł. T. ŁYSAK. „Teksty Drugie” 2004, nr 5, s. 143–151.
- <http://artmuseum.pl/pl/archiwum/archiwum-7-berlin-biennale/1848?read=all> [data dostępu: 10.10.2015].
- <http://jimbaotoday.blogspot.com/2012/02/ryfka-boszes-i-janusz-korczak.html> [data dostępu: 2.11.2015].
- <http://www.otwarta.org/jacek-leociak-lekcja-ktorej-nie-mozna-odrobic/> [data dostępu: 10.10.2015].
- <http://www.zydzipolscy.pl/person,id,93,r,100.html> [data dostępu: 15.02.2015].

- HUTCHEON L.: *Historiograficzna metapowieść: parodia i intertekstualność historii*. Przeł. J. MARGAŃSKI. W: *Postmodernizm. Antologia przekładów*. Red. R. Nycz. Kraków 1997, s. 378–398.
- IRIGARAY L.: *Ta płeć (jedną) płcią niebędąca*. Przeł. S. KRÓLAK. Kraków 2010.
- IWASIOŃ I.: *Centralna płeć cywila*. W: *Wojna. Doświadczenie i zapis. Nowe źródła, problemy, metody badawcze*. Red. S. BURYŁA, P. RODAK. Kraków 2006, s. 399–415.
- JACYNO M., SZULŻYCKA A.: *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa 1999.
- JANCZEWSKA M.: *Między fizjologią a kulturą. Jak zapisać głód? Na podstawie dzienników Ireny Hauser i Jury Riabinkina*. W: *Stosowność i forma. Jak opowiadać o Zagładzie?*. Red. M. GŁOWIŃSKI, K. CHMIELEWSKA, K. MAKARUK, A. MOLISAK, T. ŻUKOWSKI. Kraków 2005, s. 61–78.
- JANICKA E.: *Festung Warschau*. Warszawa 2011.
- JANICKA E., ŻUKOWSKI T.: *Przemoc filosemicka*. W: *PL: Tożsamość wyobrażona*. Red. J. TOKARSKA-BAKIR. Warszawa 2013, s. 32–81.
- JANICKA E.: *Kryjówka w wersji demo*. „Autoportret. Pismo o Dobrej Przestrzeni” 2013, 4 (43), s. 48–57.
- JANICKA E.: *Zamiast negacjonizmu. Topografia symboliczna terenu dawnego getta warszawskiego a narracje o Zagładzie*. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2014, nr 10, t. 1, s. 209–256.
- JANION M.: *Kobiety i duch imności*. Warszawa 2006.
- JANION M.: *Pułkownik żydowski*. W: *EADEM: Bohater, spisek, śmierć. Wykłady żydowskie*. Warszawa 2009.
- JANION M.: *Wampir. Biografia symboliczna*. Gdańsk 2008.
- JANION M., FILIPIAK I.: *Zmagania z Matką i Ojczyzną*. W: *B. KEFF: Utwór o Matce i Ojczyźnie*. Kraków 2008, s. 81–98.
- JANUS-SITARZ A.: *Groteska literacka. Od diabła w Damaszku po Becketta i Mrożka*. Kraków 1997.
- Janusz Korczak. *Pisarz*. Red. A.M. CZERNOW. Warszawa 2013.
- JAROMIR A., CICHOWSKA G.: *Ostatnie przedstawienie panny Esterki*. Poznań 2014.
- JĘDRYCH K.: *Dziewczęta z defektem*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2007, nr 2, s. 46–51.
- JĘDRZEJEWSKI P.: *Judaizm bez tajemnic*. Kraków 2012.
- KADŁUBEK Z.: *Święta Medea*. W: *IDEM: Święta Medea. W stronę komparatystyki*. Katowice 2010.
- KAMIENSKA A.: *Żołnierze i żołnierzyki*. Warszawa 1978.
- KANN M.: *Niebo nieznane*. Warszawa 1964.
- KANN M.: *Sprawa honoru*. Warszawa 1969.
- KARASIŃSKA M.: *Sam na sam. O samotności bohatera baśni magicznej*. W: *Kulturowe konteksty baśni. T. 2: W poszukiwaniu straconego królestwa*. Red. G. LESZCZYŃSKI. Poznań 2006, s. 163–175.
- KAROLAK S.: *Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947–1991. Kanon, który nie powstał*. Poznań 2014.
- KASSOW S.D.: *Kto napisze naszą historię? Ukryte Archiwum Emanuela Ringelbluma*. Przeł. G. WALUGA, O. ZIENKIEWICZ. Warszawa 2010.

- KAWKA M.: *Metatekst i metajęzyk w „Panu Kleksie” Jana Brzechwy*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Pedagogiczne” 12 (138). Red. J. SZYMKAT. Kraków 1991, s. 212–144.
- KĄŻMIERCZAK M.: *Auschwitz w Internecie. Przedstawienia Holokaustu w kulturze popularnej*. Poznań 2012.
- KEFF B.: *Antysemityzm. Niezamknięta historia*. Warszawa 2013.
- KEFF B.: *Utwór o Matce i Ojczyźnie*. Kraków 2008.
- KELLNER H.: *Etyczny moment w teorii historii*. W: *Historia: o jeden świat za daleko?*. Wstęp, przekł. i oprac. E. DOMAŃSKA. Poznań 1997, s. 71–100.
- KENT R.: *Mój pies Lala*. Przeł. K. ŁAZIUK. Warszawa 2015.
- KERTÉSZ I.: *Do kogo należy Auschwitz?*. W: IDEM: *Język na wygnaniu*. Przeł. E. SOBOLEWSKA. Warszawa 2004.
- KERTÉSZ I.: *Dziennik galernika*. Przeł. E. CYGIELSKA. Warszawa 2006.
- KICIŃSKA M.: *Pani Stefa*. Wołowiec 2012.
- KIJEK K.: *Nowoczesność w cieniu orła białego. Edukacja żydowska w II Rzeczypospolitej*. „Cwiszn” 2013, nr 3, s. 6–13.
- KLEMPERER V.: *LTI. Notatnik filologa*. Przeł. J. ZYCHOWICZ. Kraków 1983.
- KNOLL R.: *Dziennik*. Warszawa 2012.
- KONDEK S.: *Wycofanie literatury popularnej z obiegu szkolnego w latach 1949–1955*. W: *Retoryka i badania literackie. Rekonesans*. Red. J.Z. LICHAŃSKI. Warszawa 1998, s. 823–243.
- KOPALIŃSKI W.: *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa 1985.
- KORCZAK J.: *Dwie trumny (na Smoczej i na Śliskiej)*. W: IDEM: *Pamiętnik i inne pisma z getta*. Przypisy M. CIESIELSKA. Posłowie J. LEOCIĄK. Warszawa 2012.
- KORCZAK J.: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Warszawa 2012.
- KORCZAK J.: *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot*. Warszawa 2013.
- KORCZAK J.: *Kiedy znów będę mały*. Wrocław–Warszawa–Kraków 1991.
- KORCZAK J.: *Król Maciuś na wyspie bezludnej*. Łódź 1990.
- KORCZAK J.: *Modlitwa skargi*. W: IDEM: *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy dla tych, którzy się nie modlą*. Warszawa 1993.
- KORCZAK J.: *Pamiętnik i inne pisma z getta*. Przypisy M. CIESIELSKA. Posłowie J. LEOCIĄK. Warszawa 2012, s. 42.
- KORDOWICZ M.: *Wędrowka dusz*. „Midrasz” 2000, nr 5 (37), s. 13.
- KOSTECKA W.: *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*. Warszawa 2014.
- KOWALSKA-LEDER J.: *Andrzej Bart, „Fabryka muchotapek”*. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2010, nr 6, s. 319–322.
- KOWALSKA-LEDER J.: *Doświadczenie Zagłady z perspektywy dziecka w polskiej literaturze dokumentu osobistego*. Wrocław 2009.
- KOWALECZKO-SZUMOWSKA M.: *Fajna ferajna*. Ilustr. E. CHOJNA. Warszawa 2015.
- KOWNACKA M.: *Sadzonki pelargonii*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. T. 1. Red. L. BARSZCZEWSKA, B. MILEWICZ. Warszawa 1981, s. 320–322.
- KOZIOŁEK K.: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006.
- KOZIOŁEK R.: *Jasienkiewicz*. W: IDEM: *Ciała Sienkiewicza. Studia o płci i przemocy*. Katowice 2009.
- KOZIOŁEK R.: *Wuj Tarabuk i nędza pisania*. W: IDEM: *Znakowanie trawy albo praktyki filologii*. Katowice 2011.

- KRANZ T.: *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*. Lublin 2009.
- KRASOŃ K.: *Baśniowe odkrywanie znaczeń jako wspomaganie rozwoju dziecka*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. PAPUZIŃSKA, G. LESZCZYŃSKI. Warszawa 2002, s. 248–259.
- KRAWCZYŃSKA D.: *Empatia? Substytucja? Identyfikacja? Jak czytać teksty o Zagładzie?*. W: *Narracja i tożsamość (I): Narracje w kulturze*. Red. W. BOLECKI, R. NYCZ. Warszawa 2004, s. 260–270.
- KRAWCZYŃSKA D.: *Własna historia Holocaustu — o pisarstwie Henryka Grynberga*. Warszawa 2005.
- KRÓLIKOWSKI B.: *Ten dzielny miś. Wojenne przygody pluszowego niedźwiadka*. Lublin 1995.
- KRUPA B.: *Lata 2000–2003 — próba syntezy*. W: IDEM: *Opowiedzieć Zagładę. Polska proza i historiografia wobec Holocaustu (1987–2003)*. Kraków 2013, s. 369–387.
- KRUPA B.: *Miłość — język — Zagłada. „Tworci” Marka Bieńczyka*. W: IDEM: *Opowiedzieć Zagładę. Polska proza i historiografia wobec Holocaustu (1987–2003)*. Kraków 2013.
- KRUPIŃSKI P.: *Holokaustowe lekcje pamięci. Kilka uwag literaturoznawcy (i praktykującego dydaktyka)*. „*Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli*” 2014, nr 11, s. 19–23.
- KRUSZYŃSKA E.: *W świecie wartości doktora Korczaka. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka”* 2011, nr 4, s. 56–58.
- Księga imion i świętych*. T. 1. Oprac. H. FROS, F. SOWA. Kraków 1997.
- Księga Jecirah*. Przekł. i wstęp M. PROKOPOWICZ. Warszawa 1994.
- KUCZYŃSKA-KOSCHANY K., ROSZAK J.: *Upominanie-odpominanie. Poznańska synagoga w tekstach poetyckich*. „*Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli*” 2005, nr 6, s. 48–50.
- KUĆ W.: *Dziecko w judaizmie*. W: *Antropologia religii. Wybór tekstów*. T. 2. Wybór M.S. ZIOŁKOWSKI. Warszawa 2001, s. 55–71.
- KULICZKOWSKA K.: *Typy współczesnej prozy o tematyce wojennej dla młodzieży*. W: EADEM: *W świecie prozy dla dzieci*. Warszawa 1983.
- KULIG A.: *Pokolenie „social media” — między codziennością a fikcją literacką (na przykładzie „Wszystkich lajków Marczuka” Pawła Beresewicza)*. W: *Sztuka dziecięca i młodzieżowa a nowe media*. Red. M. WRÓBLEWSKI, E. KRUSZYŃSKA, A. SZWARGRYK. Toruń 2015, s. 53–62.
- KULMOWA J.: *Topografia myślenia*. Warszawa 2001.
- Kultura afektu — afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*. Red. R. NYCZ, A. ŁEBKOWSKA, A. DAUKSZA. Warszawa 2015.
- KURASAWA F.: *A Message in a Bottle: Bearing Witness as a Mode of Ethico-political Practice*. „*Theory, Culture and Society*” 2009, nr 26, s. 95–114.
- KURZWEIL Z.E.: *Vorläufer progressiver Erziehung*. Ratingen 1974.
- KWIECIŃSKI B.: *Hollywood i Holocaust*. W: IDEM: *Obrazy i klisze. Między biegunami wizualnej pamięci Zagłady*. Kraków 2012.
- LACAPRA D.: *Pisanie historii, pisanie traumy*. Przeł. A. REJNIAK-MAJEWSKA. W: *Pamięć Shoah. Kulturowe reprezentacje i praktyki upamiętniania*. Red. T. MAJEWSKI, A. ZEIDLER-JANISZEWSKA. Współpr. M. WÓJCİK. Łódź 2009, s. 499–528.
- LACAPRA D.: *Powrót do pytania o to, co ludzkie i zwierzęce*. W: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*. Antologia. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2010, s. 413–469.

- LACAPRA D.: *Psychoanaliza, pamięć i zwrot etyczny*. W: *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych. Antologia przekładów*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2006, s. 127–162.
- LACAPRA D.: *Writing History, Writing Trauma*. Baltimore and London 2001.
- LANDAU I.: *Ostatnie piętro*. Ilustr. J. RUSINEK. Łódź 2015.
- LANDAU-CZAJKA A.: *Syn będzie Lech. Asymilacja Żydów w Polsce międzywojennej*. Warszawa 2006.
- LANDSBERG A.: *Pamięć protetyczna*. Przeł. M. SZEWCZYK. W: *Antropologia kultury wizualnej. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. I. KURZ, P. KWIATKOWSKA, Ł. ZAREMBA. Warszawa 2012, s. 690–698.
- LANG B.: *Przedstawienie zła: etyczna treść a literacka forma*. Przeł. A. ZIĘBIŃSKA-WITEK. „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2, s. 15–63.
- LANG B.: *The Future of the Holocaust*. Ithaca 1999.
- LANGER H.: *Biblioteka szkoły powszechnej miejscem edukacji czytelniczej i bibliotecznej (1918–1939)*. W: *Zalecenia i przestrogi lekturowe (XVI–XX wiek)*. Red. M. JARCZYKOWA, A. BAJOR. Katowice 2012, s. 171–190.
- LANZMANN C.: *Shoah*. Przeł. M. BIEŃCZYK. Koszalin 1993.
- LASKIER R.: *Pamiętnik*. Będzin 2008.
- LASOŃ-KOCHAŃSKA G.: *Baśniowe dziedzictwo*. W: *EADeM: Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecy repertuar tematyczny*. Stupsk 2012.
- LASOTA G.: *O sytuacji w literaturze dla dzieci i młodzieży*. „Twórczość” 1951, nr 8.
- LEBECKA H.: *Helena wobec Zagłady*. „Nowe Książki” 2007, nr 6, s. 71–72.
- LEJEUNE Ph.: *Aresztujcie mnie!*. W: *Idem: Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*. Tłum. W. GRAJEWSKI, S. JAWORSKI, A. LABUDA, R. LUBAS-BARTOSZYŃSKA. Kraków 2001.
- LEOCIĄK J.: *Antygoną współczesna*. „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2007, nr 1, s. 41–55.
- LEOCIĄK J.: *Dzieci Holokaustu: awers i rewers*. W: *Poetyka, polityka, retoryka*. Red. W. BOLECKI, R. NYCZ. Warszawa 2006, s. 50–60.
- LEOCIĄK J.: *Krochmalna*. W: *Idem: Spojrzenie na warszawskie getto*. Warszawa 2011.
- LEOCIĄK J.: *Posłowie*. W: J. KORCZAK: *Pamiętnik i inne pisma z getta*. Przypisy M. CIEŚLICKA. Posłowie L. LEOCIĄK. Warszawa 2012, s. 279–300.
- LEOCIĄK J.: *Spojrzenia na warszawskie getto*. Warszawa 2011.
- LEOCIĄK J.: *Tekst wobec Zagłady. O relacjach z warszawskiego getta*. Warszawa 1997.
- LESZCZYŃSKI G.: *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*. Warszawa 2010.
- LESZCZYŃSKI G.: *Książka dla dziecka a inspiracje filozoficzne. Korczak*. W: *Idem: Literatura i książka dziecięca. Słowo — obiegi — konteksty*. Warszawa 2003.
- LESZCZYŃSKI G.: *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku. Wybrane problemy*. Warszawa 2006.
- LESZCZYŃSKI G.: *Magiczna biblioteka. Zbójckie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007.
- LESZCZYŃSKI G.: *Nie ma drogi do Raju*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. PAPUZIŃSKA, G. LESZCZYŃSKI. Warszawa 2002, s. 55–66.
- LESZCZYŃSKI G.: *Skandalista Jan B.* „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2007, nr 2, s. 11–18.
- LESZCZYŃSKI G.: *Wstęp*. W: *Rozigrana córa mitu. Kulturowe konteksty baśni*. T. 1. Red. G. LESZCZYŃSKI. Poznań 2005, s. 7–12.
- LEVI P.: *Pogrążeni i ocaleni*. Przeł. S. KASPRZYŚIAK. Kraków 2007.

- LÉVINAS E.: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Przeł. M. KOWALSKA. Warszawa 1998.
- LÉVINAS E.: *Etyka i Nieskończony. Rozmowy z Philippe'em Nemo*. Przeł. B. OPOLSKA-KOKOSZKA. Kraków 1991.
- LÉVINAS E.: *Judaizm a kobiecość*. W: IDEM: *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*. Przeł. A. KURYŚ. Gdynia 1991, s. 32–40.
- LÉVINAS E.: *Pies albo prawo naturalne*. W: IDEM: *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*. Przeł. A. KURYŚ. Gdynia 1991, s. 160–162.
- LEVINE K.: *Walizka Hany. Historia prawdziwa*. Przeł. R. KOPCZEWSKA. Poznań 2005.
- LEVI-STRAUSS C.: *Myśl nieoswojona*. Przeł. A. ZAJĄCZKOWSKI. Warszawa 1969.
- LEWNADOWICZ-NOSAŁ G.: *Wojna kaktusów*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2009, nr 1, s. 11–17.
- LEYEN F. VON DER: *Mit i baśń*. Przeł. R. HANDKE. „Pamiętnik Literacki” 1973, z. 1, s. 290–309.
- LEŻEŃSKI C.: *Jurek i Marek bronią Warszawy*. Warszawa 1983.
- LILIENTALOWA R.: *Dziecko żydowskie*. Wstęp K. DĄBROWSKA. Warszawa 2007.
- LIPSZYC A.: *Roy, Alojzy i inne chłopaki*. „Kwartalnik Filmowy” 2000, nr 31–32.
- Literatura polska wobec Zagłady (1939–1968)*. Red. S. BURYŁA, D. KRAWCZYŃSKA, J. LEOCIĄK. Warszawa 2012.
- LOWRY L.: *Number the Stars*. New York 2011.
- LUBELSKI T.: *Filmowy wizerunek Janusza Korczaka*. „Kwartalnik Filmowy” 2013, nr 81.
- ŁAPOT M.: *Chedery lwowskie w okresie autonomii galicyjskiej (1867–1914)*. „Kwartalnik Historii Żydów” 2014, nr 3.
- ŁAZARKIEWICZ J.: *Byłem jednym z Józków*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. T. 1. Red. L. BARSZCZEWSKA, B. MILEWICZ. Warszawa 1981, s. 42–43.
- ŁOBOZ M.: *Zbłąkane dusze, dybuki, żydowskie anioły śmierci i ich literackie świadectwa*. W: *Problemy współczesnej tanatologii. Medycyna — antropologia kultury — humanistyka*. T. 5. Red. J. KOLBUSZEWSKI. Wrocław 2001, s. 207–214.
- ŁUGOWSKA J.: *Ludowa bajka magiczna. Wyznaczniki gatunkowe i sposób istnienia*. W: EADEM: *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*. Wrocław 1981.
- Malujemy. Album sztuki dziecka*. Zebrał i oprac. B. ZAGALA. Wstęp S. SZUMAN. Warszawa 1961.
- MARKOWSKI M.P.: *Dekonstrukcja*. W: A. BURZYŃSKA, M.P. MARKOWSKI: *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków 2006, s. 359–388.
- MARKOWSKI M.P.: *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*. Kraków 2007.
- MARTEL Y.: *Beatrycze i Wergili*. Przeł. A. SZULC. Warszawa 2010.
- MATYJASZEK K.: *Przestrzeń pożydowska*. „Studia Litteraria et Historica” 2013, nr 2, s. 130–147.
- MC LUHAN M.: *Przekazem jest środek przekazu*. W: *Antropologia kultury wizualnej. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. I. KURZ, P. KWIATKOWSKA, Ł. ZAREMBA. Warszawa 2012, s. 393–398.
- MELCER W.: *Czarny Ląd Warszawa*. Warszawa 1936.
- MERZBACH H.: *Do matki Izraelki*. W: *Żydzi w Polsce. Antologia literacka*. Oprac. H. MARKIEWICZ. Kraków 1997, s. 165, s. 242–243.

- MERŻAN I.: *Podziw i kontrowersje*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. T. 1. Red. L. BARSZCZEWSKA, B. MILEWICZ. Warszawa 1981, s. 116–133.
- MEYER ZU UPTRUP W.: *O roli muzeów utworzonych w miejscach zbrodni nazistowskich w dzisiejszej edukacji politycznej*. W: *Zbrodnie nazizmu w świadomości i edukacji historycznej w Polsce i Niemczech*. Red. T. KRANZ. Lublin 1998, s. 163–166.
- MICKIEWICZ A.: *Pan Tadeusz, czyli Ostatni zajazd na Litwie*. Warszawa 2000.
- MIESZKOWSKA M.: *Prawdziwa historia Ireny Sendlerowej*. Warszawa 2014.
- MILCHMAN A., ROSENBERG A.: *Eksperymenty w myśleniu o Holokauście*. Auschwitz — nowoczesność i filozofia. Przeł. L. KROWICKI, J. SZACKI. Warszawa 2003.
- Modi memorandi. *Leksykon kultury pamięci*. Red. M. SARYUSZ-WOLSKA, R. TRABA. Współpr. J. KALICKA. Warszawa 2014.
- MOLES A.: *Kicz, czyli sztuka szczęścia*. Studium o psychologii kiczu. Przeł. A. SZCZEPAŃSKA, E. WENDE. Warszawa 1978.
- MOLISAK A., SEKUŁA A.: *Wątki biblijne w literaturze o Zagładzie*. Wybrane przykłady. W: *Stosowność i Zagłada. Jak opowiadać o Zagładzie?*. Red. M. GŁOWIŃSKI, K. CHMIELEWSKA, K. MAKARAUK, A. MOLISAK, T. ŻUKOWSKI. Kraków 2005, s. 107–147.
- MORAWIEC A.: *Zagłady*. „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 2014, nr 11, s. 9–12.
- MUCHA D.: *Tryptyk o panu Kleksie w adaptacji scenicznej Igora Sikirycznego*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2007, nr 2, s. 34–42.
- MUNIAK R.F.: *Czy Pinokio pójdzie do nieba*. W: *IDEM: Efekt lalki. Lalka jako obraz i rzecz*. Kraków 2010.
- MURZYN-KUPISZ M.: *Przywracanie pamięci czy masowa konsumpcja? Dylematy odkrywania żydowskiego dziedzictwa kulturowego krakowskiego Kazimierza*. W: *Przywracanie pamięci. Rewitalizacja zabytkowych dzielnic żydowskich w miastach Europy Środkowej*. Red. M. MURZYN-KUPISZ, J. PURCHLA. Kraków 2008, s. 363–398.
- MUSKAŁA M.: *Testament pisarza*. „Didaskalia” 2001, nr 42, s. 10–12.
- NADURSKA K.: *Onomastyka humorystyczna w powieści „Pan Kleks” Jana Brzechwy*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”. Z. 47. *Prace Językoznawcze* 2. Red. J. ZALESKI. Kraków 1973, s. 91–97.
- NAŁASKOWSKI A.: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków 2002.
- NAŁKOWSKA Z.: *Dzienniki czasu wojny*. Oprac. H. KIRCHER. Warszawa 1972.
- NANCY J.-L.: *Zakazana reprezentacja*. Przeł. A. DZIADEK. „Teksty Drugie” 2004, nr 5, s. 113–134.
- NASIŁOWSKA A.: *Feminizm i psychoanaliza — ucieczka od opozycji*. W: *Ciało i tekst w literaturoznawstwie. Antologia szkiców*. Red. A. NASIŁOWSKA. Warszawa 2001, s. 206–214.
- NASTULANKA K.: *Bajkopisarz mimo woli. Rozmowa z Janem Brzechwą*. W: *Akademia Pana Brzechwy. Wspomnienia o Janie Brzechwie*. Red. A. MARIANOWICZ. Warszawa 1984, s. 114–122.
- NEWERLY I.: *Rozmowa w sadzie piątego sierpnia*. Warszawa 1978.
- Nie opowiadaj głupstw, doktoru*. Z Joanną OLCZAK-RONIKIER rozmawia Anna BIKONT. „Książki. Magazyn do Czytania” 2011, nr 1, s. 10–12.
- NIESPOREK-SZAMBUKSKA B.: *Baśń*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ. Katowice 2008, s. 47–72.
- NIJAKOWSKI L.M.: *Polska polityka pamięci. Esej socjologiczny*. Warszawa 2008.
- NIKLEWICZOWA M.: *Wróćmy razem*. Warszawa 1985.

- NORA P.: *Czas pamięci*. Przeł. W. DŁUSKI. „Res Publica Nowa” 2001, nr 7, s. 37–43.
- NORA P.: *Między pamięcią a historią. Les lieux de memoire*. Przeł. M. BOROWSKI, M. SUGIERA. „Didaskalia” 2011, nr 10, s. 20–27.
- NUSSBAUM M.: *Upheavals of Thought. Intelligence of Emotions*. Cambridge 2003.
- OGŁOZA E.: *O narracji i kilku opowieściach Andersena*. W: EADEM: *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*. Katowice 2014.
- OLCZAK-RONIKIER J.: *Korczak. Próba biografii*. Warszawa 2011.
- OLĘDZKI J.: „Skuš baba dziada”. Przyczynek do powinności przemyśleń perypatetycznych. „Polska Sztuka Ludowa” 1987, nr 1–4, s. 142–149.
- OLSON D.R.: *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*. Przeł. M. RAKOCZY. Warszawa 2010.
- ONG W.J.: *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*. Przeł. i wstępem opatrzył J. JAPOLA. Lublin 1992.
- ORLEV U.: *Książki mojego dzieciństwa (1931–1945)*. Przeł. J. RYBICKI. Lublin 2012.
- ORLEV U.: *Wyspa na ulicy Ptasiej*. Przeł. L.J. KERN. Poznań 2011.
- ORSZA H. [H. RADLIŃSKA]: *Zadania biblioteki szkolnej*. Warszawa 1927.
- OSTROWICKA B.: *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku*. Ilustr. J. RICHTER-MAGNUSZEWSKA. Łódź 2012.
- OUAKNIN M.-A.: *Tajemnice kabały*. Przeł. K. i K. PRUSCY. Warszawa 2006.
- Our Living Legacy*. Yad Vashem 2003.
- OZ A., OZ-SALZBERGER F.: *Żydz i słowa*. Przeł. P. PAZIŃSKI. Warszawa 2014.
- OZICK C.: *Prawa historii i prawa wyobraźni*. Przeł. Z. BATKO. „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2, s. 81–93.
- OZIEWICZ M.: *Magiczny urok Narnii. Poetyka i filozofia „Opowieści z Narnii” C.S. Lewisa*. Kraków 2005.
- PAJĄCZKOWSKA A.: *Dobre, złe i „nowe” zdjęcia Zagłady*. „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2013, nr 3 (302), s. 164–171.
- PAKIER M.: „Postmemory” jako figura refleksyjna w popularnym dyskursie o Zagładzie. „Kwartalnik Historii Żydów” 2005, nr 2, s. 195–208.
- PANAS W.: *Księga blasku. Traktat o kabale w prozie Brunona Schulza*. Lublin 1997.
- PANAS W.: *Oko cadyka*. Lublin 2004.
- PANAS W.: *Zamach pióra*. W: IDEM: *Pismo i rana. Szkice o problematyce żydowskiej w literaturze polskiej*. Lublin 1996.
- PANKOWSKI M.: *Z Auswicu do Belsen. Przygody*. Warszawa 2000.
- PAPUZIŃSKA J.: *Krasnale i olbrzymy*. Ilustr. M. SZYMANOWICZ. Warszawa 2015.
- PAPUZIŃSKA J.: *Mój bazarz odnowiony. Studia i szkice o literaturze młodzieżowej*. Warszawa 2014.
- PAPUZIŃSKA J.: „My” i „oni”, czyli stereotypy narodowe w polskiej literaturze dziecięcej. W: EADEM: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa 1996.
- PAPUZIŃSKA J.: *Opowiadanie baśni — piękne teorie i proza życia*. W: EADEM: *Dziecięce spotkania z literaturą*. Warszawa 2007.
- PAPUZIŃSKA J.: *Poezja*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*. Red. A. PRZECŁAWSKA. Warszawa 1978, s. 75–98.
- PAPUZIŃSKA J.: *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*. Łódź 2008.
- PEREPECZKO A.: *Wojtek Warszawiak*. Warszawa 1984.

- PIĄTKOWSKA R.: *Wszystkie moje mamy*. Ilustr. M. SZYMANOWICZ. Łódź 2013.
- Po drugiej stronie okna widział człowieka. Z Anną CZERWIŃSKĄ-RYDEL rozmawia Ewa SKIBIŃSKA. „RYMS” 2013, nr 19, s. 14–15.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 roku, nr 4, poz. 17.
- POLAK B.A., POLAK T.: *Fantazmaty wokół Szoa*. W: *Porzucić etyczną arogancję. Ku reinterpretacji podstawowych pojęć humanistyki w świetle wydarzeń Szoa*. Red. B.A. POLAK, T. POLAK. Poznań 2011, s. 189–236.
- POLIT M.: *Mordechai Chaim Rumkowski. Prawda i zmyślenie*. Warszawa 2012.
- POMER S.: *Przyśpiew purymowy*. W: *Żydzi w Polsce. Antologia literacka*. Oprac. H. MARKIEWICZ. Kraków 1997, s. 166–167.
- POZNAŃSKI E.: *Fotografia z tamtych lat*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. T. 1. Red. L. BARSZCZEWSKA, B. MILEWICZ. Warszawa 1981, s. 254–262.
- PREIZNER J.: *Sprawiedliwy i Święty. Korczak Andrzeja Wajdy*. W: IDEM: *Kamienie na macewie. Holocaust w polskim kinie*. Kraków–Budapeszt 2012.
- PROPP W.: *Morfologia bajki*. Przeł. S. BALBUS. „Pamiętnik Literacki” 1968, z. 4, s. 203–242.
- PROT K.: *Życie po Zagładzie. Skutki traumy u ocalałych z Holocaustu. Świadectwa z Polski i Rumunii*. Warszawa 2009.
- PYTŁOS B.: *Temat wojny i okupacji w książkach Cezarego Leżeńskiego*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2009, nr 1, s. 17–23.
- QUERCIOLI MINCER L.: *Nie będziemy się więcej bać ludzi? Powrót po Zagładzie w literaturze polsko-żydowskiej*. „Kwartalnik Historii Żydów” 2007, nr 2, s. 199–225.
- RADKOWSKA-WALKOWICZ M.: *Sztuczne dzieci*. W: IDEM: *Od Golema do Terminatora. Wizerunki sztucznego człowieka w kulturze*. Warszawa 2008.
- Reporterka. Rozmowy z Hanną Krall. Wybór J. ANTCHAK. Warszawa 2007.
- RIGGS R.: *Osobliwy dom Pani Peregrine*. Przeł. M. HESKO-KOŁODZIŃSKA. Poznań 2012.
- ROMANOWSKA A.: *Kunsthutowna baśń*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 1996, nr 1, s. 11–12.
- RONEN S.: *Od zmagania z bestią nazistowską w piwnicy do zmagania z tą bestią w nas samych*. Przeł. z ang. S. OBIREK; przeł. z hebr. M. SOBELMAN. W: *Porzucić etyczną arogancję. Ku reinterpretacji podstawowych pojęć humanistyki w świetle wydarzeń Szoa*. Red. B.A. POLAK, T. POLAK. Poznań 2011, s. 81–112.
- ROSENFELD A. H.: *Kres Holocaustu*. W: IDEM: *Kres Holocaustu*. Przeł. R. CZEKAŁSKA, A. KUCZKIEWICZ-FRAŚ. Kraków 2013.
- ROSENFELD A.: *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holocaustu*. Przeł. B. KRAWCOWICZ. Warszawa 2003.
- ROSKIES D.G.: *Czym jest literatura Holocaustu?*. Przeł. M. ADAMCZYK-GRABOWSKA. W: *Reprezentacje Holocaustu*. Wybór i oprac. J. JARNIEWICZ, M. SZUSTER. Warszawa 2014, s. 11–35.
- ROTTENBERG A.: *Sztuka w Polsce 1945–2005*. Warszawa 2006.

- ROUSSEAU F.: *Żydowskie dziecko z Warszawy. Historia pewnej fotografii*. Przeł. T. Swo-boda. Gdańsk 2012.
- RUDNIAŃSKA J.: *Bajka o Wojnie*. Ilustr. P. FĄFROWICZ. Warszawa 2015.
- RUDNIAŃSKA J.: *Kotka Brygidy*. Lasek 2007.
- RUDNIAŃSKA J.: XY. Ilustr. J. AMBROŹEWSKI. Warszawa 2012.
- RUDNICKI J.: *Stefa w matpim gaju*. „Książki. Magazyn do Czytania” 2015, nr 2, s. 52–58.
- RUNIA E.: *Obecność*. Przeł. E. WILCZYŃSKA. W: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2010, s. 47–124.
- RUSIŁOWICZ M.: *Nauczanie o Holokauście w szkole podstawowej*. <http://teatrnn.pl/brama-edukacja/pl/literatura-dziecieca-dotyczaca-zaglady/> [data dostępu: 15 grudnia 2015].
- RUSINEK M.: *Powieki. Bajka dedykowana pamięci Janusza Korczaka*. Ilustr. O. CIEŚLAK. Białystok 2012.
- RUSZKOWSKI P.: *Korczak znany, lecz nie do końca poznany... Próba przypomnienia osoby w jej bogactwie wewnętrznym*. W: *Czytanie Korczaka. Książki, bohaterowie, postaci*. Red. K. TAŁUĆ. Katowice 2013, s. 115–129.
- RYBICKA E.: *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*. Kraków 2014.
- RYBICKA E.: *Pamięć i miasto. Palimpsest vs. pole walki*. „Teksty Drugie” 2011, nr 5, s. 202, 201–211.
- RYMKIEWICZ J.M.: *Umschlagplatz*. Gdańsk 1992.
- RYMKIEWICZ W.: *Wierny przyjaciel*. W: *Akademia Pana Brzechwy. Wspomnienia o Janie Brzechwie*. Red. A. MARIANOWICZ. Warszawa 1984, s. 27–32.
- RYPEL A.: *Toposy kształtujące nacechowaną ideologicznie zbiorową tożsamość narodową i społeczną*. W: *EADEM: Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*. Bydgoszcz 2012, s.
- SABOR A.: *Sztetl. Śladami żydowskich miasteczek. Działoszyce — Pinczów — Chmielnik — Szydłów — Chęciny*. Przewodnik. Kraków 2005.
- SADOWSKI M.: *Janusz Korczak. Fotobiografia*. Warszawa 2012.
- SALTZMAN L.: *Awangarda i kicz raz jeszcze. O etyce reprezentacji*. Przeł. K. BOJARSKA. „Literatura na Świecie” 2004, nr 1–2, s. 201–215.
- SANTNER E.: *History Beyond the Pleasure Principle*. In: *Probing the Limits of Representation. Nazism and the Final Solution*. Ed. by S. FRIEDLÄNDER. London 1992.
- SCHOLEM G.: *Kabała i jej symbolika*. Przeł. R. WOJNAKOWSKI. Kraków 1995.
- SEKUŁA E.A.: *Piramida w cieniu palmy — o przańskim Paryżu na Górnym Śląsku*. W: *Kicz w kulturze*. Red. M. FIDERKIEWICZ. Katowice 2006, s. 71–85.
- Sen o Zagładzie. *Jak biedni Polacy patrzą na getto*. Z B. Engelking-Boni rozmawia M. Okoński. W: *Publicystyczny komentarz socjologów. Analizy — polemiki — wywiady. Wybór tekstów z lat 1975–2006*. Red. H. DOMAŃSKI, A. OSTROWSKA. Warszawa 2006, s. 416–424.
- SHANDLER J.: *From Diary to Book: Text, Object, Structure*. In: *Anne Frank. Unbound. Media — Imagination — Memory*. Ed. by B. KIRSHENBLATT-GIMBLETT, J. SHANDLER. Indiana 2012, s. 25–58.
- SHMERUK Ch.: *Literatura jidysz w Polsce w okresie międzywojennym*. W: *IDEM: Historia literatury jidysz*. Zarys. Wrocław—Warszawa—Kraków 1992.
- SIDI E.: *Izrael oswojony*. Warszawa 2014.

- SIERAKOWIAK D.: *Dziennik Dawida Sierakowiaka*. Warszawa 1960.
- SIKORA A.: *W jaki sposób mówimy dzieciom o wojnie? Charakterystyka prozy o tematyce wojennej na podstawie wybranych książek dla dzieci*. „Acta Universitatis Lodzensis”. Folia Librorum 2014, nr 2 (19), s. 25–44.
- SIKORSKA M., SMYCZYŃSKA K.: *Ewangelia według Korczaka*. „Pamiętnik Blumki” Iwony Chmielewskiej. W: *Wyczytać świat — międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK, A. ZOK-SMOŁA. Katowice 2014, s. 151–160.
- SIMONIDES D.: *Fantastyka baśni i innych tekstów folklorystycznych w życiu dziecka*. W: *Baśń i dziecko*. Red. H. SKROBISZEWSKA. Warszawa 1978.
- SKARGA B.: *Ślad i obecność*. Warszawa 2002.
- SKOTNICKA G.: *Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży 1939–1989*. Gdańsk 2008.
- SKROBISZEWSKA H.: *Bardzo dawno czy wczoraj?*. W: EADEM: *Książki naszych dzieci, czyli o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 1971.
- SKROBISZEWSKA H.: *Brzechwa*. Warszawa 1965.
- SŁAWEK T.: „Genius loci” jako doświadczenie. Prolegomena. W: „Genius loci”. *Studia o człowieku w przestrzeni*. Red. Z. KADŁUBEK. Katowice 2007.
- SŁAWEK T.: *Przeciw swojskości. Piwnica i studnia*. W: IDEM: *Żagłowiec, czyli Przeciw swojskości. Wybór esejów*. Wybór Z. KADŁUBEK. Katowice 2006.
- SŁAWEK T.: *Żagłowiec, czyli Przeciw swojskości. Wybór esejów*. Wybór Z. KADŁUBEK. Katowice 2006.
- SŁAWIŃSKI J.: *Postmodernizm*. W: *Słownik terminów literackich*. Red. J. SŁAWIŃSKI. Wrocław 1998, s. 413–414.
- Słownik gatunków i rodzajów literackich*. Red. G. GAZDA, S. TYNECKA-MAKOWSKA. Kraków 2006.
- SOBCZAK J.: „Nowe wychowanie” w pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939). Bydgoszcz 1998.
- SOBICH A.: *Mistrz — nauczyciel w świecie magii*. W: *Kulturowe konteksty baśni*. T. 2: *W poszukiwaniu straconego królestwa*. Red. G. LESZCZYŃSKI. Poznań 2006, s. 69–97.
- SOBOLEWSKA A.: *Do ostatniej chwili życia*. „Film” 1990, nr 43.
- SOBOLEWSKA J.: *Dzieci Holocaustu*. W: *Tematy żydowskie. Historia. Literatura. Edukacja*. Red. E. TRABA, R. TRABA. Olsztyn 1999, s. 173–187.
- SOBOLEWSKI T.: *Trudny Korczak*. „Życie Warszawy” 1990, nr 271.
- SOKOŁOWSKA K.: „I dziś jestem widzem”. *Narracje dzieci Holocaustu*. Białystok 2010.
- SOKOŁOWSKA K.: *Opowiedzieć cierpienie. Nad dziennikiem Dawida Rubinowicza*. „Ruch Literacki” 2005, nr 4–5, s. 407–422.
- SONTAG S.: *O fotografii*. Przeł. S. MAGALA. Warszawa 1986.
- SOSNOWSKI K.: *Dziecko w systemie hitlerowskim*. Warszawa—Poznań 1962.
- SPITZER L.: *Hotel Bolivia: The Culture of Memory in a Refuge from Nazism*. New York 1998.
- STACHOWICZ K.: *Korczak*. Warszawa 2012.
- STAŃCZAK-WIŚLICZ K.: *Abramka Koplowicza „Utwory własne”. Wzory poezji dziecięcej a doświadczenie getta*. W: *Stosowność i forma. Jak opowiadać o Zagładzie?*. Red. M. GŁOWIŃSKI, K. CHMIELEWSKA, K. MAKARUK, A. MOLISAK, T. ŻUKOWSKI. Kraków 2005, s. 79–105.
- STAROBINSKI J.: *Wynalezienie wolności 1700–1789*. Przeł. M. OCHAB. Gdańsk 2006.
- STARSKI A., STANISŁAWSKA I.A.: *Scenografia*. Warszawa 2013.

- STEINLAUF M.C.: *Pamięć nieprzyswojona. Polska pamięć Zagłady*. Przeł. A. TOMASZEWSKA. Warszawa 2001.
- STÖCKER-SOBELMAN J.: *Kobiety Holokaustu. Feministyczna perspektywa w badaniach nad Shoah. Kазus KL Auschwitz-Birkenau*. Warszawa 2012.
- STRUK J.: *Holokaust w fotografiach. Interpretacja dowodów*. Przeł. M. ANTOSIEWICZ. Warszawa 2007.
- SZARY A.: *Aksjologia w Akademii*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2007, nr 2, s. 42–46.
- SZARY A.: *Echa wojny w „Akademii pana Kleksa”*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2009, nr 1, s. 56–61.
- SZARY A.: *Wątki autobiograficzne w „Panu Kleksie” Jana Brzechwy*. W: *Teksty kultury w szkole*. Red. B. MYRDZIK, L. TYMIAKIN. Lublin 2008, s. 217–226.
- SZCZUKA K.: *Przędki, tkaczki i pajaki. Uwagi o twórczości kobiet*. W: *Krytyka feministyczna. Siostra teorii i historii literatury*. Red. G. BORKOWSKA, L. SIKORSKA. Warszawa 2000, s. 69–79.
- SZCZYGIELSKI M.: *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz*. Ilustr. D. DE LATOUR. Warszawa 2014.
- SZKUDLAREK T.: *Postkolonializm jako dyskurs tożsamości: w stronę implikacji dla polskich dyskusji edukacyjnych*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*. Red. Z. KWIECIŃSKI, L. WITKOWSKI. Warszawa 1993, s. 301–314.
- SZLENGEL W.: *Rozmowa z dzieckiem*. W: „Pieśń ujdzie cało...”. *Antologia tekstów o Żydach pod okupacją niemiecką*. Oprac. M. BORWICZ. Lublin 2012, s. 179.
- SZOCKI J.: *Biblioteki szkolne w Polsce na tle przeobrażeń oświatowych w latach 1918–1985*. Wrocław 1987.
- SZÓSTAK A.: *Baśniowa fantastyka, futurologia, groteska i elementy lingwistyczne w powieściowym cyklu o panu Kleksie*. W: EADEM: *Od modernizmu do liryzmu. O przemianach w twórczości Jana Brzechwy*. Kraków 2003.
- SZÓSTAK A.: „Granice mego języka oznaczają granice mojego świata” — elementy lingwistyczne w „Podróżach pana Kleksa” i „Tryumfie pana Kleksa” Jana Brzechwy. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2006, nr 1, s. 53–59.
- SZPOCIŃSKI A.: „Miejsca pamięci (lieux de memoire)”. „Teksty Drugie” 2008, nr 4 (112), s. 11–20.
- SZUCHTA R.: *Edukacja o Holokauście AD 2013, czyli czego uczeń polskiej szkoły może się dowiedzieć o Holokauście na lekcjach historii w dziesięć lat po „dyskusji jedwabieńskiej”?*. W: *Auschwitz i Holokaust. Edukacja w szkole i miejscu pamięci*. Red. P. TROJAŃSKI. Oświęcim 2014, s. 23–48.
- SZUCHTA R.: *Refleksje o nauczaniu historii Holokaustu w polskiej szkole*. W: *Tematy żydowskie*. Red. E. TRABA, R. TRABA. Olsztyn 1999, s. 259–272.
- SZUCHTA R., TROJAŃSKI P.: *Zrozumieć Holokaust. Książka pomocnicza do nauczania o zagładzie Żydów*. Warszawa 2012.
- SZYMBORSKA K.: *W metodologicznym tygłu Children Studies*. W: *Children Studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice*. Red. J. SZTACHELSKA, K. SZYMBORSKA. Białystok 2014, s. 21–32.
- ŚLIWERSKI B.: *Współczesne teorie i metody wychowawcze*. Kraków 2010.
- ŚPIEWAK P.: *Kicz i estetyzacja polityki*. W: S. FRIEDLÄNDER: *Refleksy nazizmu. Esej o kiczu i śmierci*. Przeł. M. SZUSTER. Warszawa 2011, s. 9–23.

- TANAŚ S.: *Tanatoturystyka — śmierć i cierpienie w turystyce kulturowej*. W: *Problemy współczesnej tanatologii. Medycyna — antropologia kultury — humanistyka*. T. 9. Red. J. KOLBUSZEWSKI. Wrocław 2005, s. 507–512.
- TATELBAUM I.B.: *Through Our Eyes. Children Witness. The Holocaust*. Israel 2004.
- THOREAU H.D.: *Walden*. Przeł. H. CIEPLIŃSKA. Poznań 1991.
- TISCHNER J.: *Filozofia dramatu*. Kraków 2006.
- TOKARSKA-BAKIR J.: *Jedwabne — historia jako fetysz*. „Gazeta Wyborcza” z 16.02.2003.
- TOKARSKA-BAKIR J.: *Żyd z pieniążkiem*. W: *PL: Tożsamość wyobrażona*. Red. J. TOKARSKA-BAKIR. Warszawa 2013, s. 8–31.
- TORCHIN L.: *Anne Frank's. Moving Images*. In: *Anne Frank. Unbound. Media — Imagination — Memory*. Ed. by B. KIRSHENBLATT-GIMBLETT, J. SHANDLER. Indiana 2012, s. 93–134.
- TULLI M.: *Szum*. Kraków 2014.
- TYCH F.: *Długi cień Zagłady. Szkice historyczne*. Warszawa 1999.
- UBERTOWSKA A.: *Aporie, skandale, wyrwy w tekście. Etyka opowieści o Zagładzie*. „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2, s. 125–139.
- UBERTOWSKA A.: *Historia bez Ojca. Postmemorialne kobiece narracje o wojnie i Holokauście*. W: *EADEM: Holocaust. Auto(tanato)grafie*. Warszawa 2014.
- UBERTOWSKA A.: *Kręgi obcości, podwójne wyjście. Projekt autobiograficzny Michała Głowińskiego*. W: *Żydowski Polak, polski Żyd. Problem tożsamości w literaturze polsko-żydowskiej*. Red. A. MOLISAK, Z. KOŁODZIEJSKA. Warszawa 2011, s. 176–185.
- UBERTOWSKA A.: *„Niewidzialne świadectwa”. Perspektywa feministyczna w badaniach nad literaturą Holocaustu*. „Teksty Drugie” 2009, nr 4, s. 214–226.
- UMIŃSKA B.: *Postać z cieniem. Portrety Żydówek w polskiej literaturze od końca XIX wieku do 1939 roku*. Warszawa 2001.
- UNGERER T.: *Otto. Autobiografia pluszowego misia*. Przeł. M. RUSINEK. Ilustr. T. UNGERER. Warszawa 2011.
- UNTERMAN A.: *Żydzi. Wiara i życie*. Przeł. J. ZABIEROWSKI. Łódź 1989.
- URBANIEK M.: *Brzechwa nie tylko dla dzieci*. Warszawa 2013.
- WAKSMUND R.: *Bajkosfera, czyli o użyciu semiotycznym fabuły baśniowych. Rekonesans badawczy*. „Litteraria” 1978, t. 9, s. 99–119.
- WAKSMUND R.: *Baśń sponiewierana. (Kartka z dziejów gatunku)*. W: *Kulturowe konteksty baśni*. T. 1: *Rozigrana córka mitu*. Red. G. LESZCZYŃSKI. Poznań 2005, s. 38–55.
- WAKSMUND R.: *Dzieci — plemię nieznane. Od folklorystyki do etnografii dzieciństwa*. „Literatura Ludowa” 1994, nr 3.
- WAKSMUND R.: *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy — gatunki — konteksty)*. Wrocław 2000.
- WAKSMUND R.: *Sąd nad baśniami braci Grimm w polskiej krytyce literackiej lat 1945–1949*. W: „*Orbis Linguarum*”. Vol. 10. Red. E. BIAŁEK, E. TOMICZEK. Legnica 1998, s. 235–243.
- WALC J.: *Początek żałosny*. „Kultura Niezależna” 1987, nr 35, s. 129–133.
- WĄDOLNY-TATAR K.: *(Re)konstrukcja osoby. „Chopin” Anny Czerwińskiej-Rydel i „Korczak” Beaty Ostrowskiej*. W: *„Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży — biografie*. Red. B. OLSZEWSKA, O. PAJĄCZKOWSKI, L. URBAŃCZYK. Opole 2015, s. 359–372.

- WEBER M.: *Nauka jako zawód i powołanie*. W: IDEM: *Polityka jako zawód i powołanie*. Przeł. P. EGEL, M. WANDER. Warszawa 1987.
- WHITE H.: *Fabularyzacja historyczna a problem prawdy*. Przeł. E. DOMAŃSKA. W: W. WHITE: *Poetyka pisarstwa historycznego*. Przeł. E. DOMAŃSKA, M. WILCZYŃSKI, A. MARCINIAK, M. LOBA. Kraków 2000, s. 211–236.
- WHITE H.: *Przeszłość praktyczna*. Przeł. A. CZARNACKA. W: H. WHITE: *Przeszłość praktyczna*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. J. BURZYŃSKI, A. CZARNACKA, T. DOBROGOSZCZ, E. DOMAŃSKA, E. KLEDZIK, A. OSTOLSKI, P. STACHURA, E. WILCZYŃSKA, Ł. ZAREMBA. Kraków 2014.
- WHITE H.: *Proza historyczna*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. R. BORYSLAWSKI, T. DOBROGOSZCZ, E. DOMAŃSKA, D. KOŁODZIEJCZYK, J. MYDLA, M. NOWAK, A. ŻYCHLIŃSKI. Kraków 2009.
- WIECKI E.: *Podręczniki do nauki jidysz*. Przeł. N. KRYNICKA. „Cwiszn” 2013, nr 3, s. 24–33.
- WIELECHOWSKA K.: *Oblicza Trzeciego: od lęku do współdziałania*. W: *Tropy tożsamości: Inny, Obcy, Trzeci*. W. KALAGA. Katowice 2004, s. 65–75.
- WITTE B.: *Pamięć kulturowa i żydowska historiografia — Moses Mendelssohn*. W: IDEM: *Żydowska tradycja i literacka nowoczesność. Heine, Buber, Kafka, Benjamin*. Przeł. R. KUBICKI i A. MALITOWSKA. Warszawa 1012.
- Wojna w oczach dziecka. Poślowie A. JANKIEWICZ, K. SIKORSKI. Warszawa 1983.
- WOLF D.L.: *Nie tylko Anna Frank. Ukrywane dzieci i ich rodziny w powojennej Holandii*. Przeł. A. GOŹDZIKOWSKI. Kraków 2014.
- WORTMAN S.: *Baśń w literaturze i życiu człowieka. Co i jak opowiadać*. Warszawa 1958.
- WÓJCIK-DUDEK M.: *Dzieci i książki w Bibliotece Shoah*. W: (Przed)szkolne spotkania z lekturą. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK, współpr. A. ZOK-SMOŁA. Katowice 2015, s. 81–95.
- WÓJCIK-DUDEK M.: *Konieczność śladu. Kanony literatury dla dzieci i młodzieży*. „Narracje o Zagładzie” 2015, nr 1, s. 96–116.
- WÓJCIK-DUDEK M.: „Kopciuszek” na literackich salonach. Rozwój krytyki literatury dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1989. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży*. T. 4. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ, K. TAŁUĆ. KATOWICE 2014, s. 13–34.
- WÓJCIK-DUDEK M.: *Między biografią a strategią — o wybranych biografiami Janusza Korczaka kierowanych do młodego odbiorcy*. W: „Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży — biografie. Red. B. OLSZEWSKA, O. PAJĄCZKOWSKI, L. URBAŃCZYK. Opole 2015, s. 217–228.
- WÓJCIK-DUDEK M.: *Pamiętajcie o kanarkach. O dorosłym czytaniu historii o Królu Maciusiu*. „Guliwer. Czasopismo o Książce dla Dziecka” 2011, nr 4, s. 46–50.
- WRÓBLEWSKA V.: *Baśń jako zabawa konwencją*. „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli” 1999, nr 6, s. 351–356.
- YERUSHALAMI Y.H.: *Zachor. Żydowska historia i żydowska pamięć*. Przeł. M. WÓJCIK. Warszawa 2014.
- YOUNG J.E.: *At Memory's Edge: After-images of the Holocaust in Contemporary Art and Architecture*. New Haven 2000.
- ZADERECKI T.: *Tajemnice alfabetu hebrajskiego*. Warszawa 1994.
- ZAJONC R.B.: *Zoomorfizm ludzkiej zbiorowości przemocy*. W: *Zrozumieć Zagładę. Społeczna psychologia Holokaustu*. Red. L.S. NEWMAN, R. ERBER. Przeł. M. BUDZISZEWSKA, A. CZARNA, E. DRYLL, A. WÓJCIK. Warszawa 2009, s. 197–211.

- ZALESKI M.: *Jedyna instancja. O „Tworkach” Marka Bieńczyka*. W: *Narracja i tożsamość (I): Narracje w kulturze*. Red. W. BOLECKI, R. NYCZ. Warszawa 2004, s. 271–294.
- ZALESKI M.: *Świat powtórzony*. W: IDEM: *Formy pamięci. O przedstawianiu przeszłości w polskiej literaturze współczesnej*. Warszawa 1996.
- Zapisywanie Zagłady. Z Michałem GŁOWIŃSKIM rozmawia Anka GRUPIŃSKA. „Kontrapunkt. Magazyn Kulturalny”, dodatek do „Tygodnika Powszechnego” 2001, nr 1–2, s. 14–15.
- ZERTAL I.: *Naród i śmierć. Zagłada w dyskursie i polityce Izraela*. Przeł. M. KŁOCZOWSKI. Kraków 2010.
- ZIELIŃSKI K., ZIELIŃSKA N.: *Jeszywas Chachmej Lublin. Uczelnia Mędrców Lublina*. Lublin 2003.
- ZIĘBIŃSKA-WITEK A.: *Holokaust. Problemy przedstawiania*. Lublin 2005.
- ZIĘBIŃSKA-WITEK A.: *Pisarstwo historyczne: trudne związki teorii z praktyką*. „Teksty Drugie” 2015, nr 4, s. 205–212.
- ZIMMERER K.: *Zwyczajny dzień*. Warszawa 2012.
- ZIPES J.: *Fairy Tales and the Art of Subversion*. New York 1991.
- ŻOŁKIEWSKA W.: *O książkach Brzechwy*. „Kuźnica” 1946, nr 51.
- ŻUREK S. J.: *Gilgul niesamot. O kabalistycznej wędrówce dusz w poezji Arnolda Stuckiego*. W: *Żydzi w literaturze. Materiały XII konferencji pracowników naukowych i studentów*. Red. A. SZAWERNA-DYRSZKA, M. TRAMER. Katowice 2003, s. 7–16.
- ŻUREK S.J.: *„...lotny trud istnienia”. O motywach judaistycznych w poezji Arnolda Stuckiego*. Kraków 1999.
- ŻUREK S.J.: *Synowie księżycy. Zapisy poetyckie Aleksandra Wata i Henryka Grynberga w świetle tradycji i teologii żydowskiej*. Lublin 2004.
- ŻUREK S.J.: *Zastygłe w polszczyźnie. O świętach żydowskich*. W: IDEM: *Z pogranicza. Szkice o literaturze polsko-żydowskiej*. Lublin 2008.

Indeks osobowy

A

Abramow-Newerly Jarosław 107
Abramovitch Ilana 140, 295
Abramski Irit 19, 32, 295
Ackerman Diane 231, 237, 266, 295
Adamczyk-Garbowska Monika 30, 172, 295, 309
Adamczykowa Zofia 38, 200, 295
Adorno Theodor W. 18, 27
Agamben Giorgio 254, 295
Ajschtet Andrzej 284, 295
Akavia Miriam 172, 295
Alejchem Szolem 69, 161
Alphen Ernst van 20, 274, 279, 283, 295
Ambrożewski Jacek 159, 202, 221, 310
Amiel Irit 16, 25, 26, 28, 227, 295
Amis Martin 167, 168, 295
Andersen Jan Christian 35, 61, 63, 80, 261, 269, 270, 295, 308
Ankersmit Frank Rudolf 11, 28, 284, 295
An-ski Szymon 283
Antczak Jacek 162, 309
Antosiewicz Maciej 193, 312
Appelfeld Aharon 56, 81, 133, 134
Arendt Hannah 18
Armata Jerzy 65, 299
Arystoteles 125, 126, 162, 265, 295
Assmann Aleida 16, 17, 152, 295, 296
Assmann Jan 17, 226, 296,
Augé Marc 230, 251, 296

B

Bachelard Gaston 55, 296
Baczyński Krzysztof Kamil 80

Bajor Agnieszka 263, 305
Balbus Stanisław 160, 309
Baluch Alicja 52, 55, 58, 152, 200, 296
Bałka Mirosław 230, 296
Banasik Łukasz 246, 296
Banasiowa Teodora 38, 295
Banet-Fornalowa Zofia 147, 296
Baran Bogdan 45, 296
Baratay Éric 194, 195, 296
Bardijewska Liliana 52, 296
Barszczewska Ludwika 117, 301, 303, 306, 307, 309
Bart Andrzej 155, 303
Barthes Roland 62, 120, 151, 296,
Bartnikowski Bogdan 22, 254, 296
Bartoszewski Władysław 161, 204, 296
Batko Zbigniew 11, 308
Bator Joanna 150, 181, 296
Bauer Ela 174, 296
Bauman Szymon 155, 183
Bauman Zygmunt 155, 162, 230, 296,
Beethoven Ludwig van 263
Benjamin Walter 86
Bennet Jill 185, 296
Beręsewicz Paweł 6, 43, 154, 252, 257, 285, 286, 287, 288, 296, 304
Bernhard Thomas 85
Betlejewski Rafał 28
Bettelheim Bruno 164, 167, 180, 297
Biedrzycki Krzysztof 28
Bieńczyk Marek 81, 82, 83, 115, 198, 297, 304, 305, 315
Bikont Anna 31, 112, 203, 307
Błońska Wanda 55, 296

- Błoński Jan 25, 26, 160, 161, 224, 297
 Bojarska Katarzyna 20, 82, 113, 131, 230, 274, 279, 283, 295, 296, 297, 301, 310
 Bolecki Włodzimierz 82, 136, 271, 299, 304, 305, 315
 Bomze Nuchim 172, 173, 297
 Boone Josh 137
 Borkowska Grażyna 151, 214, 312
 Borocho Ber 131
 Boroń Agnieszka 8, 13, 19, 297
 Borowski Mateusz 17, 308
 Borowski Tadeusz 22, 25, 179, 198, 237
 Borwicz Michał 231, 312
 Borysławski Rafał 110, 314
 Borzęcka Maria 258, 297
 Borzymińska Zofia 172, 297
 Boszes Ryfka 147, 301
 Bourdieu Pierre 180, 297
 Brandys Kazimierz 22
 Broniewska Janina 37
 Brus-Łapińska Marta 115, 297
 Brzechwa Jan 5, 36, 43, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 77, 78, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 158, 267, 269, 270, 297, 301, 303, 307, 310, 311, 312, 313, 315
 Buber Martin 70, 75, 76, 86, 297, 300, 314
 Buczkowski Leopold 22
 Budziszewska Magdalena 197, 314
 Bukański Meszores 173,
 Burska Ewa 68, 301
 Buryła Sławomir 14, 15, 29, 36, 176, 199, 254, 297, 298, 302, 306
 Burzyńska Anna 46, 85, 147, 297, 306
 Bussoldowa Stanisława 201
 Butler Judith 153, 193, 297

C
 Caillouis Roger 55, 60, 274, 297
 Celan Paul 54, 122, 200, 203, 299
 Certeau Michel de 115, 229, 297
 Charnow Sally 139, 297
 Chmielarz Małgorzata 173, 299
 Chmielewska Iwona 43, 107, 122, 124, 126, 130, 144, 298
 Chmielewska Katarzyna 110, 175, 298, 302, 307, 311
 Chojna Elżbieta 249, 303
 Chomątkowska Beata 230, 298
 Chrobak Małgorzata 256, 298
 Chrystus 53, 102, 103, 104, 105
 Chrzastowska Bożena 50, 298
 Chwin Stefan 133
 Chymkowski Roman 251, 296
 Cichowska Gabriela 146, 147, 149, 150, 151, 153, 302
 Cieliczko Paweł 82, 297
 Cieplińska Halina 122, 313
 Ciesielska Marta 111, 177, 303, 305
 Cieśla Ola 32, 33, 121, 299, 310
 Cieślikowski Jerzy 31, 135, 260, 272, 276, 298
 Cixous Hélène 150
 Clark David 196, 298
 Cobel-Tokarska Marta 235, 238, 298
 Combrzyńska-Nogala Dorota 43, 155, 188, 191, 222, 230, 241, 268, 268, 276, 291, 298
 Concejo Joanna 254, 300
 Connerton Paul 247, 298
 Cuber Marta 15, 83, 298
 Cukras-Stelągowska Joanna 172, 298
 Cyceron 72, 298
 Cygielska Elżbieta 278, 303
 Cywińska Izabella 162
 Czabanowska-Wróbel Anna 46, 179, 298,
 Czaja Dariusz 253, 298
 Czapliński Przemysław 14, 15, 30, 44, 199, 254, 262, 298,
 Czarna Anna 197, 314
 Czarnacka Agata 10, 193, 297, 314
 Czarska Lidia 269
 Czartoryscy 22
 Czekańska Renata 9, 309
 Czerniaków Adam 189, 191, 192, 299
 Czernow Anna Maria 114, 115, 297
 Czerwińska-Rydel Anna 107, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 126, 127, 129, 130, 229, 299, 309, 313

D

Dagan Batszewa 32, 33, 34, 195, 299
Danek Danuta 63, 167, 180, 297
Dauksza Agnieszka 185, 304
Dauzenroth Erich 101, 299
Dąbrowska Agata 173, 299
Dąbrowska Kamila 260, 299, 306
Dąbrowska Maria 269
Deleuze Gilles 45
Delort Robert 195
Derrida Jacques 54, 67, 200, 299
Dębnicki Kazimierz 107
Dichter Wilhelm 14, 16, 79, 80, 134, 270, 299
Dickens Charles 269
Didi-Huberman Georges 48, 49, 299
Disney Walt 6, 251, 252, 259, 264, 266
Dłuski Wiktor 17, 308
Dobrogoszcz Tomasz 10, 110, 314
Domańska Ewa 10, 11, 28, 54, 110, 113, 126, 136, 140, 169, 177, 194, 284, 295, 298, 299, 301, 303, 304, 305, 310, 314
Domański Henryk 134, 310
Dostojewski Fiodor 263,
Dov Kulka Otto 263, 299
Dres Jérémie 21, 299
Dryll Ewa 197, 314
Dulac Edmund 261
Dunin Janusz 261, 299
Dylewska Jolanta 224
Dyroff Stefan 266, 296
Dziadek Adam 14, 54, 200, 299, 307
Dziewulska Małgorzata 205, 299

E

Eberl Irmfried 146
Egel Piotr 62, 314
Ehrenreich Barbara 197, 299
Eichmann Adolf 17, 18,
Eliach Yaffa 86, 299
Engelking Barbara (Engelking-Boni Barbara) 134, 184, 188, 222, 282, 300, 310
Erber Ralf 197, 314

F

Fahrenheit Daniel 114
Fańrowicz Piotr 159, 310
Feldhorn Juliusz 261
Felman Shoshana 283, 284, 285, 300
Ficowska Elżbieta 156, 200, 201
Ficowski Jerzy 22
Fiderkiewicz Maria 256, 310
Fiedler Arkady 37
Figielski Krzysztof 197, 301
Filipiak Izabela 215, 302
Finkelstein Norman 9, 300
Fischer Franz 65
Ford Aleksander 106
Fortes Antón 254, 300
Fosse Bob 28
Foucault Michel 89, 136, 151, 154, 300
Fragonard Jean Honoré 55
Frajlich Anna 23
Frank Anna 5, 39, 124, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 152, 154, 271, 295, 297, 300, 310, 313, 314
Frank Hans 39, 40, 140, 210
Frank Otton 140
Frąckiewicz Małgorzata 113
Fredro Aleksander 97, 300
Freinet Celestyn 153
Fresco Nadine 216, 300
Freud Sigmund 53, 73, 111, 140, 268
Friedländer Saul 139, 255, 310, 312
Fros Henryk 74, 304
Fürstenberg Szymon 229, 269
Füssli Johann Heinrich 55

G

Gajownik Sylwia 109, 165, 300
Gancarz Natalia 255, 300
Garewicz Jan 70, 297
Gazda Grzegorz 93, 311
Gašiorowski Wacław 269
Gdak Beata 38, 300
Gibson James 238
Giebułtowski Jerzy 163, 301
Gierasimuk Jerzy 230, 301
Gieryski Aleksander 28
Gilman Sander 162, 300
Glüeckel of Hameln 143

Głowacka Dorota 162, 168, 253, 300
Głowiński Michał 14, 15, 28, 110,
134, 175, 181, 185, 203, 270, 298, 300,
302, 307, 311, 313, 315
Gołomb Abraham 174, 300
Gombrowicz Witold 98
Gordin Jakub 173
Gorion Micha Jozef bin 76, 173, 300
Gorycki Leszek 27, 300
Gosk Hanna 15, 298
Goździkowski Andrzej 137, 298, 314
Górny Grzegorz 204
Górska Halina 109
Graban-Pomirska Monika 63, 301,
Graber Dawid 131
Grabowski Andrzej Marek 43, 155,
208, 209, 210, 230, 268, 292, 301
Grabowski Jan 203
Gradowskim Krzysztof 64, 65, 299
Grajewski Wincenty 142, 305
Grass Günter 111
Green John 137
Grimm (bracia) 61, 157, 313
Grodzieńska Wanda 50, 301
Groński Ryszard Marek 43, 195, 197,
241, 242, 301
Grosman Dawid 13, 14, 168, 301
Gross Jan Tomasz 16, 31, 203
Grubowska Halina 155
Grudzińska-Gross Irena 203
Grupińska Anka 174, 185, 301, 315
Grynberg Henryk 14, 16, 25, 26, 56,
91, 134, 282, 304, 315
Grynberg Mikołaj 289, 301
Gryz Renata 33
Grzebałtowska Magdalena 118, 301
Grzegorzewska Maria 120, 262
Grzymisławski Łukasz 167, 295

H

Haddad Philippe 68, 70, 73, 301
Halbwachs Maurice 8, 17, 220, 301
Handke Ryszard 46, 306
Haniec Beata 254, 300
Han-Ilgiewicz Natalia 120, 301
Hauser Irena 184, 302
Heidegger Martin 67, 211, 230, 231,
232, 233, 239, 301

Heine Heinrich 86
Heller Ágneš 141, 301
Hemingway Ernest 269, 319
Hering Ludwik 22
Herman Mark 256
Hertz Aleksander 260
Heska-Kwaśniewicz Krystyna 38,
52, 107, 109, 125, 166, 301, 307, 314
Hesko-Kołodzińska Małgorzata 82,
309
Heweliusz Jan 114
Heymann Danièle 105
Hilberg Raul 163, 301
Hirsch Marianne 8, 12, 113, 123, 194,
227, 279, 301,
Hitler Adolf 189, 197
Hoffman Eva 69, 161, 301
Holzmann Avner 14, 301
Hudson-Goff Elizabeth 140
Hurwitz Johanna 140
Hutcheon Linda 10, 302

I

Ilski Kazimierz 173, 299
Irigaray Luce 181, 302
Irmfried Eberl 146
Ishioke Fumiko 33
Iwasiów Kinga 85, 176, 302

J

Jabés Edmond 141
Jacob Lili 193
Jacyno Małgorzata 31, 302
Jakubowska Wanda 181
Janczewska Marta 184, 302
Janicka Elżbieta 223, 224, 225, 247,
249, 302
Janion Maria 61, 152, 175, 215, 271, 302
Jankiewicz Adam 56, 314
Janko Anna 216
Janus-Sitarz Anna 49, 302
Japola Józef 138, 308
Jarczykowa Mariola 263, 305
Jarniewicz Jerzy 30, 309
Jaromir Adam 43, 146, 148, 149, 150,
151, 153, 302
Jaskółowa Ewa 28, 44, 106
Jaworski Marek 107

Jaworski Stanisław 142, 305
Jędrzych Karolina 52, 302
Jędrzejewski Paweł 68, 281, 302
Joselewicz Berek 175, 271
Joteyko Józefa 262
Jurgielewiczowa Irena 37

K

Kadłubek Zbigniew 122, 176, 237,
239, 302, 311
Kafka Franz 86, 176
Kalaga Wojciech 207, 314
Kalicka Joanna 12, 137, 247, 307
Kamieńska Anna 40, 41, 302
Kamiński Aleksander 37
Kann Maria 37, 41, 42, 43, 205, 302
Kantor Tadeusz 102
Karasińska Marta 164, 302
Karmon Helena 229, 230, 269
Karolak Sylwia 21, 254, 302
Karpowicz Diana 255, 300
Kasprzysiak Stanisław 196, 254, 305
Kassow Samuel D. 131, 302
Kawka Maciej 50, 303
Kazmierczak Marek 31, 253, 303
Keff Bożena 14, 23, 215, 302, 303
Kellner Hans 11, 303
Kent Roman 33, 34, 303
Keret Etgar 223
Kern Ludwik Jerzy 179, 266
Kertész Imre 193, 278, 303,
Kestner Erich 269
Kicińska Magdalena 145, 146, 303
Kieślowski Krzysztof 162
Kijek Kamil 174, 303
Kircher Hanna 205, 307
Kirshenblatt-Gimblett Barbara 139,
295, 297, 310, 313
Kledzik Emilia 10, 314
Klein Edward 190
Klemperer Victor 192, 303
Kłoczowski Jan 17, 315
Knoll Renia 139, 303
Kobylińska Eugenia 38
Kofman Sarah 162, 168, 300
Kolbuszewski Jacek 251, 283, 306, 313
Kolski Jan Jakub 162
Kołodziej Marian 28

Kołodziejczyk Dorota 110, 314
Kołodziejska Zuzanna 174, 296, 313
Kołyшко Piotr 197, 299
Komar Benjamin 243
Komendant Tadeusz 89, 300
Kondek Stanisław 109, 303
Kopacki Andrzej 141, 301
Kopaliński Władysław 283, 303
Kopciwicz Lucyna 180, 297
Kopczewska Renata 33, 306
Kopeć Zbigniew 173
Koplowicz Abramek 189, 311
Korczak Janusz 5, 22, 36, 37, 65, 101,
102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109,
110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117,
118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125,
126, 127, 128, 129, 130, 132, 142, 144,
145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153,
154, 177, 229, 230, 261, 269, 274, 275,
285, 297, 299, 301, 302, 303, 304, 305,
306, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 314
Korczakowska Jadwiga 37
Kordowicz Małgorzata 283, 303
Kornatowski Wiktor 72, 298
Kossak-Szczucka Zofia 161
Kostecka Weronika 158, 164, 166, 303
Kot Wiesław 28
Kowaleczko-Szumowska Monika
249, 303
Kowalska Małgorzata 136, 207, 300,
306
Kowalska-Leder Justyna 136, 139,
155, 282, 303
Kownacka Maria 117, 303
Koziołek Krystyna 29, 303
Koziołek Ryszard 17, 91, 98, 303
Krall Hanna 22, 25, 28, 134, 162, 166,
167, 309
Kranz Tomasz 20, 304, 307
Kraskowska Ewa 173, 299
Krasoń Katarzyna 164, 304
Krasuska Karolina 153, 297
Krawcowicz Barbara 25, 309
Krawczyńska Dorota 15, 169, 282,
304, 306
Krążek Maks 190
Kreppel Anulka 190
Krowicki Leszek 167, 280, 307

- Król Marcin 220, 301
 Królak Sławomir 181, 254, 295, 302
 Królikowski Bohdan 40, 304
 Kruczkowski Leon 22
 Krupa Bartłomiej 16, 83, 304
 Krupiński Piotr 29, 304
 Kruszyńska Elżbieta 124, 287, 304
 Kryczyńska-Pham Anna 17, 296
 Krynicka Natalia 174, 314
 Kubiak Ho-Chi Mai 49, 299
 Kubicki Roman 86, 314
 Kubis Andrzej 284, 295
 Kubisiowska Katarzyna 34, 165, 243, 285, 299
 Kuciński Paweł 82, 297
 Kuczkiewicz-Fraś Agnieszka 9, 309
 Kuczyńska-Koschany Katarzyna 246, 304
 Kuć Wojciech 68, 304
 Kuliczowska Krystyna 37, 304
 Kulig Agnieszka 287, 304
 Kulmowa Joanna 40, 111, 304
 Kulon Stanisław 102
 Kurasawa Fuyuki 141, 304
 Kuryluk Ewa 14
 Kuryś Agnieszka 171, 196, 306
 Kurz Iwona 47, 130, 226, 285, 305, 306
 Kurzweil Zwi Erich 101, 304
 Kwaśniewska Monika 85, 205, 297, 299
 Kwiatkowska Paulina 47, 130, 226, 285, 305, 306
 Kwieciński Bartosz 104, 304
 Kwieciński Zbigniew 20, 312
- L**
- Labuda Aleksander 142, 305
 Lacan Jacques 53, 153
 LaCapra Dominick 54, 126, 169, 197, 226, 272, 304, 305
 Lachman Michał 284, 300
 Lagerlöf Selma 264
 Lahav Abshalom Jac 140
 Lanckorońska Karolina 16
 Landau Irena 43, 155, 156, 205, 206, 228, 267, 292, 305
 Landau-Czajka Anna 172, 305
 Landsberg Alison 130, 226, 285, 305
 Lang Berel 9, 10, 176, 305,
 Langer Hanna 262, 305
 Lanzmann Claude 105, 192, 198, 305
 Laskier Rutka 124, 139, 305
 Lasocki Wiesław 194
 Lasoń-Kochańska Grażyna 216, 305
 Lasota Grzegorz 109, 305
 Latour Daniel de 187, 222, 312
 Lea 171
 Lebecka Hanna 285, 305
 Lejeune Philippe 142, 305
 Lenzer Gertrud 31
 Leociak Jacek 15, 56, 111, 120, 134, 148, 161, 175, 177, 204, 223, 252, 253, 271, 301, 303, 305, 306
 Leszczyński Damian 152, 300
 Leszczyński Grzegorz 31, 46, 52, 54, 59, 64, 89, 104, 111, 164, 165, 240, 302, 304, 305, 311, 312
 Leśniak Kazimierz 72, 298
 Lewandowicz-Nosal Grażyna 38, 306
 Lewańska Adriana 151, 296
 Levi Primo 10, 196, 254, 280, 305
 Levin Gerszom 174
 Lévinas Emmanuel 19, 102, 171, 196, 197, 207, 298, 306
 Levine Karen 33, 34, 300
 Levi-Strauss Claude 150, 306
 Lewin Aleksander 107
 Lewinówna Zofia 161, 296
 Lewis Brendy Ralph 140
 Lewis Clive Staples 59, 308
 Lewis Harry Sinclair 269
 Leyen Fredrich von der 46, 306
 Leżeński Cezary 39, 40, 306, 309
 Libera Zbigniew 28, 29, 273
 Libeskind Daniel 136, 299
 Lichański Jakub Zdzisław 109
 Lichtenberger André 108, 303
 Ligocka Roma 134
 Lilientalowa Regina 260, 299, 306
 Linke Bronisław 27, 28
 Lipszyc Adam 53, 54, 60, 306
 Loba Mirosław 10, 314
 London Jack 269
 Lorentz Zofia 37

Lorenz Konrad 197
Lowry Lois 35, 306
Lubas-Bartoszyńska Regina 142, 305
Lubelski Tadeusz 105, 306
Lupa Krystian 85, 297
Luria Izaak 76, 78
Lutosławski Witold 114
Lyotard Jean-François 253, 300

Ł

Łapot Mirosław 68, 69, 306
Łazarkiewicz Józef 118, 306
Łaziuk Katarzyna 33, 303
Łebkowska Anna 185, 304
Łoboz Małgorzata 283, 306
Łoskot-Cichocka Dorota 113
Łucka-Zajac Elżbieta 256, 298
Ługowska Jolanta 164, 306
Łysak Tomasz 14, 301

M

Machczyńska Apolonia 205
Magala Sławomir 123, 311
Maier Charles 280
Majewski Erazm 235
Majewski Tomasz 226, 304
Makarenko Anton 94
Makaruk Katarzyna 110, 298, 302, 311
Makuszyński Kornel 269
Malatyńska Maria 104, 295
Malitowska Anna 86, 314
Marciniak Arkadiusz 10, 314
Margański Janusz 10, 302
Marianowicz Antoni 51, 297, 307, 310
Markiewicz Henryk 55, 173, 296, 297, 306, 309
Markowski Jan 102
Markowski Michał Paweł 46, 67, 147, 297, 306
Márquez Gabriel Garcia 45
Marshall Bolesław 102
Martel Yann 168, 306
Marxveldt Cissy van 139
Masłowska Dorota 7, 43
Matyjaszek Konrad 250, 306

May Karol 264
McLuhan Marshall 46, 47, 306
Melcer Wanda 223, 224, 306
Mendelssohn Moses 86
Merzbach Henryk 174, 175, 306
Merżan Ida 124, 307
Meyer zu Uptrup Wolfram 20, 307
Michalski Krzysztof 211, 232, 301
Mickiewicz Adam 23, 174, 307
Mieszkowska Anna 155, 156, 199, 307
Mikurda Jakub 140
Milchman Alan 167, 280, 307
Milewicz Bolesław 117, 301, 303, 306, 307, 309
Miłosz Czesław 22, 179, 297
Moczarski Kazimierz 22
Moles Abraham 255, 307
Montessori Maria 153, 154
Morawiec Arkadiusz 27, 307
Morgenster Janusz 106
Mortkowicz Jakub 112
Mortkowicz Jan 261
Mortkowicz Janina 112
Mortkowicz-Olczak Hanna 36, 107, 112, 128
Moryson Irena 243
Molisak Alina 14, 110, 174, 175, 254, 298, 302
Mozart Amadeusz 263
Mucha Danuta 52, 307
Müller Robby 105
Muniak Radosław Filip 74, 307
Murzyn-Kupisz Monika 252, 307
Muskala Monika 84, 307
Mydla Jacek 110, 314
Myrdzik Barbara 52, 312

N

Nadel Szlomo 145
Nadolna-Źluczykont 38, 301
Nadurska Krystyna 50, 307
Nalaskowski Aleksander 70, 102, 307
Nałkowska Zofia 22, 192, 204, 205, 272, 307
Namysło Aleksandra 204
Nancy Jean-Luc 14, 307
Napiórkowski Marcin 247, 298

Nasiłowska Anna 181, 307
Nastulanka Krystyna 51, 307
Nemo Philippe 102, 306
Newerly Igor 108, 307
Newman Leonard S. 197, 314
Niesporek-Szamburska Bernadeta
122, 166, 259, 307, 311, 314
Nijakowski M. Lech 15, 307
Niklewiczowa Maria 39, 307
Niziołek Grzegorz 85, 205, 297, 299
Nora Pierre 17, 137, 308
Nowak Ewa 28
Nowak Maciej 110, 314
Nussbaum Martha 169, 308
Nycz Ryszard 10, 82, 136, 185, 271,
299, 302, 304, 305, 315

O

Obirek Stanisław 9, 309
Ochab Maryna 55, 311
Oczko Alicja 138, 300
Ogłóza Ewa 63, 308
Okoński Michał 134, 310
Okuniewski Natan 21, 299
Olczak-Ronikier Joanna 16, 36, 107,
111, 112, 116, 128, 146, 307, 308
Olędzki Jacek 277, 308
Olson David Richard 269, 308
Olszewska Bożena 101, 165, 156,
298, 300
Ong Walter Jackson 138, 308
Opolska-Kokoszka Bogna 102, 306
Orlev Uri 179, 264, 265, 266, 308
Orsza Helena (Radlińska Helena)
262, 308
Orwid Maria 56
Orzeł Olga 135, 299
Ostachowicz Igor 15
Ostolski Adam 10, 196, 298
Ostrowicka Beata 43, 107, 128, 129,
130
Ostrowska Antonina 134, 310
Ostrowska Bronisława 40
Ouaknin Marc-Alain 66, 68, 72, 308
Oz Amos 70, 78, 308
Ozick Cynthia 11, 308
Oziewicz Marek 59, 308
Oz-Salzberger Fania 70, 78, 308

P

Pajączkowska Agnieszka 193, 308
Pajączkowski Olaf 101, 313, 314
Pakier Małgorzata 8, 12, 308
Panas Władysław 66, 67, 76, 77, 308
Pankowski Marian 16, 83, 242, 308
Papuzińska Joanna 38, 47, 48, 54,
97, 105, 154, 155, 156, 157, 163, 164,
166, 195, 248, 249, 250, 304, 305,
308
Paziński Piotr 15, 70, 81, 38
Perepeczko Andrzej 39, 308
Piątkowska Renata 43, 155, 183, 199,
200, 221, 230, 273, 277, 309
Piłsudski Józef 189
Pinto Diana 250
Podbielski Henryk 265, 295
Pogłódek Małgorzata 44
Pohlmann Lili 155
Polak Beata Anna 9, 49, 309
Polak Tomasz 9, 49, 309
Polański Roman 28
Polit Monika 155, 190, 309
Polkowski Jan 44
Pollak Elsa 102
Pomer Stefan 173, 309
Pomian Krzysztof 211, 232, 301
Popper Wolf 65
Posmysz Zofia 181
Poznański Edward 118, 309
Preizner Joanna 104, 105, 309
Pressler Mirjam 140
Prokopowicz Mariusz 98, 304
Propp Władimir 56, 159, 160, 163,
164, 309
Prot Katarzyna 165, 309
Prus Bolesław 26
Pruska Krystyna 66, 308
Pruski Krzysztof 66, 308
Przeclawska Anna 97, 308
Przybyła Piotr 16, 152, 296
Przymanowski Janusz 37
Purchla Jacek 252, 307
Pytlos Barbara 40, 309

Q

Quercioli Mincer Laura 11, 309

R

Rabska Zuzanna 195
Rachela 171
Raczyńska Szoszona 32, 33, 299
Radkowska-Walkowicz Magdalena 74, 89, 309
Rajkowska Joanna 29, 247
Rakoczy Marta 269, 308
Ranocchi Emiliano 251, 296
Rappaport Richard Yaffe 219
Rasiński Lotar 152, 300
Ratajczak Józef 45
Rebeka 171
Regulska Justyna 284, 295
Rejniak-Majewska Agnieszka 226, 304
Reszelska Olga 286, 296
Riabinkin Jura 184, 302
Richter-Magnuszewska Jola 129, 308
Ricoeur Paul 11
Riefenstahl Leni 64
Riggs Ramson 81, 309
Ringelblum Emanuel 131, 302
Rodak Paweł 176, 199, 298, 302
Rolland Romain 269
Romanowska Anna 51, 309
Ronen Shoshana 9, 12, 14, 309
Ronikier Michał 69, 301
Rorty Richard 14
Rosenberg Alan 167, 280, 307
Rosenfeld Alvin H. 9, 25, 176, 309
Roskies David G. 30, 36, 309
Roszak Joanna 246, 304
Rothenberg Ellen 140
Rottenberg Anda 274, 309
Rousseau Frédéric 272, 310
Rowling Joanne Kathleen 99
Różewicz Tadeusz 16, 22, 83, 178
Rubinowicz Dawid 124, 139, 184, 311
Rudniańska Joanna 34, 158, 159, 160, 165, 166, 202, 209, 212, 221, 225, 228, 231, 232, 243, 245, 248, 251, 257, 272, 273, 275, 282, 285, 299, 310
Rudnicka Halina 37
Rudnicki Janusz 146, 310
Rumkowski Mordechaj Chaim 155, 189, 190, 309

Runia EElco 117, 310
Rusiłowicz Małgorzata 33, 310
Rusinek Joanna 188, 206, 209, 222, 228, 268, 298, 301, 305
Rusinek Michał 32, 121, 154, 310
Ruszkowski Piotr 65, 310
Rybicka Elżbieta 237, 238, 247, 310
Rybicki Jan 264, 308
Rymkiewicz Jarosław Marek 219, 234, 310
Rymkiewicz Wiesław 51, 310
Rypel Agnieszka 22, 23, 26, 310

S

Sabor Agnieszka 161, 162, 310
Sadowski Maciej 107, 108, 310
Saint-Exupéry Antoine 108, 111, 240
Saksier Borys 102, 124
Salten Felix 264
Saltzman Lisa 131, 310
Santner Eric 139, 310
Sara 171
Saryusz-Wolska Magdalena 12, 16, 17, 137, 152, 247, 295, 296, 307
Sassov Leib von 101
Saussure de Ferdinand 11
Scholem Gershom 18, 74, 78, 310
Schopenhauer Artur 114
Schreiber Rachela 140
Schulz Bruno 23, 25, 67, 76, 94, 306, 308
Sebald Winfried Georg 167
Sekuła Aleksandra 175, 307, 310
Sekuła Elżbieta Anna 256
Semczuk Teresa 101, 299
Sendlarowa Irena 155, 156, 183, 199, 200, 201, 230, 274, 307
Sendyka Roma 20, 279, 295
Sforim Mendele Mojcher 174
Shandler Jeffrey 139, 141, 295, 297, 310, 313
Shmeruk Chone 162, 174, 310
Sidi Ela 173, 311
Sidowska Karolina 17, 295
Siemek Andrzej 67, 299
Siemek Marek J. 211, 232
Sieniewicz Mariusz 15

- Sienkiewicz Henryk 39, 98, 99, 180, 264, 265, 266, 267, 269, 303
Sierakowiak Dawid 124, 139, 189, 311
Sikirycki Igor 52, 307
Sikora Aleksandra 34, 311
Sikorska Liliana 151, 214, 312
Sikorska Magdalena 122, 123, 125, 311
Sikorski Krzysztof 56, 314
Simonides Dorota 62, 63, 311
Sinclair Upton 269
Singer Isaac Bashevis 25, 28
Skarga Barbara 35, 311
Skibińska Ewa 114, 309
Skłodowska-Curie Maria 114
Skolmowski Roberto 121
Skotnicka Gertruda 32, 311
Skrobiszewska Halina 37, 50, 63, 311
Sławek Tadeusz 122, 237, 239, 311
Sławiński Janusz 45, 155, 311
Sławiński Szymon 155
Słobodzianek Tadeusz 102
Słonimski Antoni 22
Słucki Arnold 66, 281, 315
Smyczyńska Katarzyna 122, 123, 125, 311
Sobczak Jędrzej 262, 311
Sobelman Michał 9, 309
Sobich Agnieszka 52, 311
Sobolewska Anna 106, 107, 126, 311
Sobolewska Elżbieta 193, 303
Sobolewska Joanna 56, 134, 311
Sobolewski Tadeusz 106, 311
Sokołowska Katarzyna 14, 184, 311
Sommer Magdalena 14, 301
Sontag Susan 123, 311
Sosnowski Kirył 55, 56, 311
Sowa Franciszek 74, 304
Spiegelman Art 28, 168, 194
Spielberg Steven 28, 105, 256
Spitzer Leo 138, 311
Srebrnik Szymon 198
Stachowicz Katarzyna 103, 311
Stachura Paweł 10, 314
Stanisławska Irena A. 105, 311
Stańczak-Wiślicz Katarzyna 189
Starobinski Jean 55
Starski Allan 105, 311
Steinlauf Michael C. 16, 35, 312
Stępowski Tadeusz 37
Stiller Robert 76, 300
Stöcker-Sobelman Joanna 145, 312
Struk Janina 193, 312
Strykowski Julian 25, 171, 172
Strzemiński Władysław 28
Sugiera Małgorzata 17, 308
Suleiman Susan Robin 14
Swoboda Tomasz 272, 310
Szacki Jakub 289, 307
Szajna Józef 27, 28
Szapiro Kelman Kalonimus 237
Szary Adrian 52, 312
Szawerna-Dyrszka Anna 281, 315
Szczepańska Anita 255, 307
Szczubiałka Michał 263, 299
Szczuka Kazimiera 151, 214, 312
Szczygielski Marcin 43, 166, 187, 188, 222, 230, 232, 233, 234, 236, 240, 269, 31
Szczygieł Jerzy 37
Szczypiorski Andrzej 198
Szekspir William 263
Szenirer Sara 172
Szewc Piotr 16, 83
Szewczyk Matylda 130, 226, 285, 305
Szkudlarek Tomasz 20, 312
Szlązakowa Alicja 107
Szlengel Władysław 231, 312
Szmągłewska Seweryna 22
Szocki Józef 262, 312
Szóstak Anna 50, 52, 53, 59, 312
Szpociński Andrzej 137, 248, 312
Sztachelska Jolanta 31, 312
Szuchta Robert 18, 21, 27, 190, 312
Szulc Andrzej 168, 306
Szulżycka Alina 31, 302
Szuman Stefan 56, 57, 306
Szuster Marcin 30, 255, 309, 312
Szwagrzyk Aleksandra 287, 304
Szwarcman-Czarnota Bella 174, 300
Szymanowicz Maciej 183, 221, 249, 277, 301, 308
Szymański Mateusz 9, 300
Szymborska Karolina 31, 312
Szymkat Janina 50, 303

Ś

Śliwerski Bogusław 19, 312
Śliwowska Wiktoria 134, 299
Śmietana Urszula 129
Śpiewak Paweł 21, 255, 299, 312
Świetlicki Marcin 44, 279

T

Tagore Rabindranath 121, 147, 151
Tałuć Katarzyna 38, 65, 107, 109, 114,
229, 301, 310, 314
Tanaś Sławoj 251, 313
Tarkowski Andriej 55
Tatarkiewicz Anna 55, 274, 297
Tatarkiewicz Władysław 51, 274
Tatelman Itzhak B. 133, 134, 313
Thiel-Jańczuk Katarzyna 115, 229,
297
Thoreau Henry David 122, 313
Tischner Józef 180, 207, 211, 232, 301,
313
Tokarczuk Olga 153, 297
Tokarska-Bakir Joanna 12, 225, 252,
271, 296, 302, 313
Tomaszewska Agata 16, 312
Tomaszewska Grażyna 44
Torchin Leshu 141, 313
Traba Elżbieta 18, 56, 134, 311, 312
Traba Robert 12, 17, 18, 56, 134, 137,
247, 296, 307, 311, 312
Tramer Maciej 281, 315
Trojański Piotr 21, 27, 190, 300, 312
Tulli Magdalena 14, 216, 313
Tuszyńska Agata 14
Twain Mark 108, 269
Twardowski Jan 118, 301
Tych Feliks 204, 313
Tymiański Leszek 52, 312
Tynecka-Makowska Słowinia 93, 311

U

Ubortowska Aleksandra 7, 141, 143,
145, 203, 313
Ulmów rodzina 204
Umińska Bożena 16, 181, 313
Ungerer Tomi 32, 40, 313
Unterman Alan 75, 313

Urbanek Mariusz 64, 65, 90, 92, 313
Urbańczyk Lidia 101, 313, 314

V

Verne Jules 235, 264

W

Wajda Andrzej 103, 104, 105, 106,
107, 122, 126, 295, 309
Waksmund Ryszard 31, 51, 64, 97, 108,
109, 111, 135, 157, 260, 161, 298, 313
Walc Jan 199, 313
Walkowicz Tomasz 113
Waluga Grażyna 131, 302
Wander Michał 62, 314
Wasilewska Wanda 109
Wat Aleksander 91, 315
Wądołny-Tatar Katarzyna 128, 129,
313
Weber Max 62, 314
Weil Simone 180
Wells Herbert George 235
Wende Ewa 255, 307
Wengeroff Paulina 143
White Hayden 10, 11, 30, 110, 129,
135, 139, 140, 314
Wiecki Evita 174, 314
Wielechowska Katarzyna 207, 314
Wieniawski Henryk 114
Wilczyńska Elżbieta 10, 177, 310, 314
Wilczyńska Stefania 144, 145, 146, 147
Wilczyński Marek 10, 314
Wilkomirski Benjamin 286
Williams Chris 121
Williams Paul Andrew 18
Wilma Zbigniew 103
Winogronówna Esterka 145, 147
Wiśniowieccy 22
Witkowski Lech 20, 312
Witte Bernd 86, 314
Wittgenstein Ludwig 88, 161
Włodarski Józef 117
Wojdowski Bogdan 134, 172, 259
Wojnakowski Ryszard 74, 310
Wolf Diane L. 137, 314
Wolicki Krzysztof 211, 232, 301
Wortman Stefania 157, 314

Woźna Zofia 102
Wójcik Adrian 197, 314
Wójcik Maja 226, 304
Wójcik Mirosław 86, 299, 314,
Wójcik-Dudek Małgorzata 109, 111,
122, 259, 311, 314
Wróblewska Anna 65, 299
Wróblewska Violetta 60, 314
Wróblewski Maciej 287, 304
Wyspiański Stanisław 26, 269

Y

Yerushalami Yosef Hayim 86, 314
Young James E. 13, 314

Z

Zabierowski Janusz 75, 313
Zaderecki Tadeusz 66, 314
Zagala Bolesław 57, 306
Zajączkowski Andrzej 150, 306
Zajonc Robert B. 197, 314
Zaleski Jan 50, 307
Zaleski Marek 82, 210, 315
Zaremba Łukasz 10, 47, 130, 226,
285, 305, 306, 314
Zarebińska Maria 37, 41, 152
Zawada Wiktor 37, 38
Zeidler-Janiszewska Anna 226, 304
Zenon z Kition 71, 96
Zertal Idith 17, 315
Zgrzemska Janina 199

Zielińska Nina 69, 315
Zieliński Konrad 69, 315
Ziemilski Wojtek 85, 297
Zieniewicz Andrzej 15, 298
Zienkiewicz Olga 131, 231, 266, 295,
302
Ziębińska-Witek Anna 9, 11, 28, 176,
184, 305, 315
Zimmerer Katarzyna 36, 43, 107,
128, 130, 315
Ziółkowski Mariusz Szczęsny 68,
304
Zipes Jack 59, 315
Zok-Smoła Aleksandra 122, 259, 311,
314
Zusak Markus 256, 298
Zychowicz Juliusz 192, 303

Ż

Żabińska Antonina 267
Żabiński Jan 267
Żeromski Stefan 269
Żmijewski Artur 271
Żółkiewska Wanda 50, 315
Żukowski Tomasz 110, 175, 224, 225,
298, 302, 307, 311
Żukrowski Wojciech 37
Żurek Sławomir Jacek 44, 66, 67, 79,
91, 98, 281, 315
Żychliński Arkadiusz 110, 314
Żytyniec Rafał 226, 296

Małgorzata Wójcik-Dudek

To read into the Holocaust

Post-memory practices in the Polish children's and adolescent literature of the 21st century

Summary

The book addresses the issue of the Holocaust in the most recent Polish literature for children and adolescents. In order to present the main issues concerning post-memory, the author situates the literature for the young readers in different contexts, starting from historical, through ideological to cultural.

Although primarily concerned with the 21st century literature, in Jan Brzechwa's *Akademia pana Kleksa*, published shortly after the war, the researcher sees a specific founding myth of the narration about the Holocaust. In chapter two, she argues that the author of Pan Kleks' adventures created a monumental story of the decline of the old world and the attempts at its reconstruction. Drawing from the Kaballah, the author tries to place Brzechwa's trilogy within the midrashic story about the loss of the Temple and efforts to restore the lost order.

The next chapter is devoted to the figure of Janusz Korczak. The author analyses the publications about the pedagogue issued on the occasion of the Korczak Year. It turns out that the hero is revealed through micro-stories, in which he is in his element. These are fragments of biographic stories, Korczak's own statements, recollections of those in his care and memories of his friends. They require extremely careful reading on the part of a biographer and a reader. The pedagogue's profile defies classification, and he himself seems to be a tactician continuously changing methods to firstly, serve the children, and secondly, save them from the Nazis.

Chapter three concerns the form of story about the Holocaust. While, in chapter two, referring to Pan Kleks' adventures, the author points out the exhaustion of the traditional genre of fairy tale, in this part of the book she argues that the story of the Holocaust does not fit within the frames of narration so far used in children's and adolescent literature. Therefore, it can be acknowledged that the new forms of narration about the Holocaust, including a fairy tale, a diary, and a *picturebook*, provide, on the one hand, a way of coping with the impossibility of describing the Holocaust, and, on the other hand, prove the powerlessness to fully describe it.

The next chapters reflect on the Holocaust toposes. The researcher argues that toposes deriving from a non-adjectival literature are present in texts addressed

to children and adolescents. The toposes explored particularly intensely include those of a mother, Jewish and non-Jewish child, hunger, the space of a ghetto, wall, the Aryan side, hideaway, play and book. Seeing in these pictures the borrowings from the adult literature, the author makes an attempt at their description. She arrives at the conclusion that the experiences characteristic of children boil down to affective memory, which in turn, becomes a source of recollections.

Presenting the collected material, the researcher argues that the kind of practice of post-memory started in the 21st century literature for children and adolescents does not paralyse the young reader, but gives them a chance to experience an encounter with the Other.

Małgorzata Wójcik-Dudek

Die Ausrottung ein(ab)lesen Das Postgedächtnis in polnischer Kinder- und Jugendliteratur des 21.Jhs

Zusammenfassung

Das Buch hat zum Thema das Problem der Ausrottung in der neuesten polnischen Kinder- und Jugendliteratur. Um die mit dem Postgedächtnis verbundenen Hauptfragen zu besprechen, bemüht sich die Verfasserin die Literatur für den jungen Leser in verschiedene Kontexte (den historischen, ideologischen und kulturellen Kontext) hineinzupassen.

Obwohl sich die Verfasserin besonders für die Literatur des 21. Jahrhunderts interessiert, sieht sie in dem gleich nach dem 2. Weltkrieg veröffentlichten Werk von Jan Brzechwa *Akademia Pana Kleksa* (dt.: *Akademie des Herrn Klecks*) einen besonderen Gründungsmythos der zeitgenössischen Narration über die Ausrottung. Im zweiten Kapitel weist sie nach, dass der Urheber der Abenteuer von Herrn Klecks eine große Geschichte von dem Niedergang der ehemaligen Welt und von den Bemühungen, sie wiederherzustellen geschaffen hat. Den Bezug auf die Kabbala zu nehmen versucht die Verfasserin, die Brzechwas Trilogie in eine Midrascherzählung vom Tempelverlust und von den Bemühungen, die verlorene Ordnung zu restituieren, hineinzupassen.

Das nächste Kapitel ist dem polnischen Arzt, Kinderbuchautor und bedeutenden Pädagogen, Janusz Korczak gewidmet. Die Verfasserin analysiert die einzelnen anlässlich des Korczak-Jahres veröffentlichten Publikationen, in denen Korczak als ein solcher Held erscheint, dessen Interessengebiet Mikrogeschichten sind. Es sind Fragmente der biografischen Geschichten, die Aussagen des Korczak selbst, Erinnerungen dessen Schützlinge und Freunde, die von seinen Biografen und Lesern äußerst aufmerksam untersucht werden sollten. Die Figur des Pädagogen ließ sich zwar keinesfalls einstufen und er selbst scheint ein guter Taktiker zu sein, der seine Methoden immer wieder ändert, um zum einen den Kindern möglichst gut zur Seite zu stehen und zum anderen — sie vor Nazis zu bewahren.

Das dritte Kapitel betrifft die Form der Erzählung über die Ausrottung. Obwohl die Verfasserin im zweiten Kapitel in Bezug auf die Abenteuer des Herrn Klecks darauf hinweist, dass sich die herkömmliche Gattung — Märchen, schon abgenutzt hat, beweist sie hier, dass die Erzählung über Ausrottung den bisherigen Aussageformen in der Kinder- und Jugendliteratur nicht mehr entspricht. Es lässt sich also

feststellen, dass neue Formen der Narration über Holocaust, wie z.B.: Märchen, Memoiren, Bilderbücher davon zeugen, dass einerseits — die Unbeschreiblichkeit der Ausrottung schließlich überwunden worden ist und andererseits — die Ausrottung jedoch nie vollauf in Worten gefasst werden kann.

Das nächste und übrige Kapitel passen in die Überlegungen zu Topoi der Ausrottung hinein. Die Forscherin zeigt auf, dass die aus adjektivloser Literatur stammenden Topoi in den an Kinder und Jugendliche gerichteten Texten nachweisbar sind. Besonders intensiv werden die u.a. die Topoi der Mutter, des jüdischen und nicht-jüdischen Kindes, des Hungers, des Ghettos, der Mauer, der arischen Seite, des Unterschlupfs, des Spiels, des Buches erforscht. Die Verfasserin sieht in den Bildern die Entlehnungen aus der Literatur für Erwachsene und versucht, sie zu beschreiben. Sie kommt zum Schluss, dass die für die Kinder charakteristischen Erfahrungen auf das Gedächtnis für Affekte zurückzuführen sind, das wiederum eine Quelle der Erinnerungen ist.

Auf das gesammelte Material Bezug nehmend überzeugt uns die Verfasserin, dass das im 21. Jahrhundert in der Kinder- und Jugendliteratur in Gang gebrachte Praxis des Postgedächtnisses den jungen Leser keinesfalls lähmt, sondern für ihn eine Chance ist, das Treffen mit dem Anderen zu erleben.

Na okładce — graffiti i podwórko Anne Frank
Zentrum Rosenthalen Strasse w Berlinie

Redaktor Małgorzata Pogłódek
Projektant okładki Magdalena Starzyk
Redaktor techniczny Barbara Arenhövel
Korektor Agnieszka Niewdana
Łamanie Alicja Załęcka

Copyright © 2016 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-8012-892-7
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-8012-893-4
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 21,0. Ark. wyd. 25,5. Papier Alto
80 g, vol. 1,5 Cena 24 zł (+ VAT)

Druk i oprawa:
EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek



Więcej o książce



CENA 24 ZŁ | ISSN 0208-6336
(+ VAT) | ISBN 978-83-8012-892-7